



IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA Portugal, território de territórios

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

**(IN)SUCESSO ESCOLAR EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA:
UMA ANÁLISE AOS RESULTADOS DOS EXAMES NACIONAIS**

ALMEIDA, Sílvia de

Doutora em Sociologia, CICS.NOVA, FCSH- UNL, salmeida@fesh.unl.pt

BATISTA, Susana

Doutora em Sociologia, CICS.NOVA, FCSH- UNL, susanabatista@fesh.unl.pt

Resumo

Os estudos dos anos 60 sobre as desigualdades escolares (Bourdieu & Passeron, 1964; Coleman, 1966; Plowden, 1967) colocaram desafios às políticas educativas e novas exigências às instituições de ensino. Estes estudos demonstraram que a igualdade de acesso ou as condições de ensino iguais para todos se traduziam meramente numa igualdade formal e não efetiva, por reproduzir as diferenças sociais em diferenças escolares. A partir destes estudos e da crescente heterogeneidade do público escolar, os governos adotaram políticas baseadas numa transferência da lógica da igualdade para a lógica da equidade que pressupunha “dar mais” aos alunos socialmente mais desfavorecidos, de forma a que a obtenção dos resultados escolares dependesse do mérito de cada um, as chamadas “desigualdades justas” (Derouet, 2002).

Estas políticas materializaram-se de diversas formas, como foi o caso dos Programas de Educação Compensatória nos Estados Unidos, na década de 60 (Merle, 1998), das Education Action Zones no Reino Unido ou das Zones d'Éducation Prioritaire em França, na década de 80 (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009) e em Portugal, já na década de 90, dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Nesta comunicação, pretende-se caracterizar os agrupamentos/escolas abrangidos pela terceira fase do Programa Territórios de Intervenção Prioritária e analisar a evolução dos resultados escolares em exames nacionais de português e matemática relativos aos 9º ano de escolaridade.

Abstract

Studies from the sixties on school inequalities (Bourdieu & Passeron, 1964; Coleman, 1966; Plowden, 1967) raised challenges to education policies and new demands on educational institutions. These studies showed that equal access to education or equal educational conditions for all resulted merely in a formal and not effective equality, as it reproduced social differences into educational differences. These studies and the growing heterogeneity of students lead governments to adopt policies based on a transfer from the equality logic to an equity logic, which presupposed to “give more” to social disadvantaged students, so that school results depended on each one's merit – the so-called “fair inequalities” (Derouet, 2002).

These policies were operationalized in distinct ways, from the Compensatory Programs of Education in the United States in the 60s (Merle, 1998) into the Education Action Zones in the United Kingdom or the Zones d'Éducation Prioritaire in France in the 80s (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009); in Portugal, already in the 90s, that was the case of the Educational Territories of Priority Intervention.

In this communication, we intend to characterize school units covered by Educational Territories of Priority Intervention Program's third phase, and analyse the evolution of early secondary education school results in national exams in Portuguese and Mathematics.

Palavras-chave: Políticas de discriminação positiva, Territórios educativos de Intervenção prioritária: Desigualdades sociais; Resultados escolares.

Keywords: Positive Discrimination Policies; Educational Territories of Priority Intervention; Social inequalities; School results.

COM0281

1. Introdução

Os estudos dos anos 60 sobre as desigualdades escolares (Bourdieu & Passeron, 1964; Coleman, 1966; Plowden, 1967) colocaram desafios às políticas educativas e novas exigências às instituições de ensino. Estes estudos clássicos demonstraram que a igualdade de acesso ou as condições de ensino iguais para todos se traduziam meramente numa igualdade formal e não efetiva, por reproduzir as diferenças sociais em diferenças escolares. A partir destes estudos e da crescente heterogeneidade do público escolar, os governos adotaram políticas baseadas numa transferência da lógica da igualdade para a lógica da equidade que pressupunha “dar mais” aos alunos socialmente mais desfavorecidos, de forma a que a obtenção dos resultados escolares dependesse do mérito de cada um, as chamadas “desigualdades justas” (Derouet, 2002). Esta mudança concetual nasceu da seguinte interrogação: “comment assurer une égalité de résultats et non plus seulement une égalité formelle?” (Robert, 2009) e deu origem às políticas de discriminação positiva.

Desde então, iniciou-se um debate em torno da capacidade dos sistemas educativos responderem aos desafios da primeira explosão escolar que foi decisivo para a adoção de políticas de discriminação positiva nos países ocidentais ou de educação compensatória, como ficaram conhecidas nos Estados Unidos. Estas políticas materializaram-se de diversas formas, como foi o caso dos Programas de Educação Compensatória nos Estados Unidos, na década de 60 (Merle, 1998), das Education Action Zones no Reino Unido ou das Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) em França, na década de 80 (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009) e em Portugal, já na década de 90, dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIPs).

Nesta comunicação, pretende-se caracterizar os agrupamentos/escolas abrangidos pela terceira fase do Programa TEIP e analisar a evolução dos resultados escolares em exames nacionais de português e matemática relativos ao 9º ano de escolaridade.

2. De igualdade de acesso à igualdade de resultados: as políticas da discriminação positiva

2.1. O enquadramento das políticas

No contexto português, os TEIPs de primeira geração (TEIP1) funcionaram de 1996 a 1999 (Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto), o programa da segunda geração (TEIP2) decorreu de 2006 a 2009 (Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro) e a última fase (TEIP3) começou em 2012, encontrando-se ainda em vigor (Despacho Normativo nº 20/2012, de 25 de setembro).

O programa TEIP abrange os agrupamentos/escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, selecionadas “a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem” (Despacho Normativo nº 20/2012, Artigo 2º). Porém, o Ministério da Educação não divulga exatamente as variáveis que estão em causa na seleção dos agrupamentos/escolas, o que tem sido alvo de crítica por alguns estudos (Ferraz et al., 2014). Em França, algumas investigações colocam a hipótese de a política de educação prioritária ser uma política de discriminação positiva étnica escamoteada, uma vez que entre os critérios retidos logo em 1981 para determinar uma “zona prioritária” encontrava-se a “proporção de alunos estrangeiros”, privilegiando os territórios onde a população estrangeira era especialmente numerosa. Este aspeto foi considerado como um novo modo de ação pública, a “discriminação positiva territorial”, ou instrumento de gestão da etnicidade que permitia, por um lado, agir sobre as minorias e, por outro, conservar a neutralidade republicana do Estado (Doytcheva, 2007; Robert, 2009).

Este programa visa promover “a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva” (Despacho Normativo nº 55/2008, p. 43128) por influência do programa das ZEPs francesas.

A política de educação prioritária (1981) constitui o primeiro exemplo de políticas de discriminação positiva em França e foi concebida “pour compenser les effets des inégalités sociales sur la réussite scolaire, les établissements accueillant des élèves de milieux sociaux défavorisés bénéficient de plus de moyens afin de combler l'écart de résultats avec les élèves des établissements favorisés” (Robert, 2009, pp. 96). Assim, as políticas de discriminação positiva não visam apenas igualdade formal mas a igualdade de resultados, o que justifica que os meios empregues possam entrar em contradição com o princípio da igualdade de tratamento dos cidadãos: “Dans certains cas, il s'agit seulement de «donner plus à ceux qui ont moins»” (Robert, 2009, pp. 97). Com efeito, associou-se ao princípio de igualdade de oportunidades de acesso à escola pública instituído sobretudo ao longo do séc. XIX, nos países ocidentais, o princípio da igualdade de oportunidades no sentido de igualdade de resultados. Tal significa permitir a todos os alunos, independentemente das suas pertenças sociais, a mesma probabilidade de “sucesso escolar”, embora nos normativos legais não se explicita exatamente o significado deste conceito (bons resultados escolares, entrar no ensino superior, seguir um curso por vontade própria?).

Em Portugal, os normativos mimetizam esta dupla aceção do conceito de igualdade de oportunidades desde o primeiro programa TEIP ao afirmarem que este permitia “universalizar a educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar” (Despacho nº 147-B/ME/96, Preâmbulo).

Este princípio implica a disponibilização de mais recursos aos agrupamentos/escolas abrangidos pelo programa TEIP, o que levou o governo português a intervir por via de mecanismos de discriminação positiva para criar condições especiais de afetação de recursos financeiros e humanos, como a introdução de novos atores educativos, a saber, os animadores, mediadores, assistentes sociais (Justino e Batista, 2013).

Quanto ao princípio da territorialização da educação prioritária, explica-se pela transferência concetual do dispositivo inglês, Educational Priority Areas, concebido originalmente no Relatório Plowden (1967) e pelo reforço da gestão descentralizada da educação, iniciada na década de 80 (Van Zanten, 2005, Barroso, 2013), que se consubstancia na transferência de competências/responsabilidades da administração central para atores locais. O local surge, assim, como quadro de realização contextualizada de políticas nacionais ou como quadro de produção de políticas próprias (Pinhal, 2012, cit. em Barroso, 2013) que pressupõe a participação de diferentes atores locais nas decisões escolares, em que a administração central assume um papel regulador no sentido de corrigir eventuais desigualdades educativas.

2.2 A avaliação dos efeitos das políticas

Os resultados dos estudos apresentados noutros países (Charlot, 1994; Robert, 2009; Demeuse *et al.*, 2008; Demeuse *et al.*, 2012a; Demeuse *et al.*, 2012b;) não diferem muito dos portugueses no que respeita tanto ao programa TEIP de primeira geração (Barroso, 1997; Costa *et al.*, 2000; Canário, 2000; Canário *et al.*, 2000), como ao TEIP de segunda geração (Correia *et al.*, 2008; Canário 2009; Ferreira & Teixeira, 2010; Abrantes *et al.*, 2011; Lopes, 2012; Dias, 2013), que constata a ineficácia destas políticas de educação prioritária na prossecução dos objetivos a que se propõem. Em geral, estes estudos sublinham os progressos significativos na melhoria dos comportamentos de indisciplina e na redução do abandono escolar, porém os resultados escolares afastam-se muito das médias dos exames nacionais. Além de que estas políticas não proporcionam coerência nos percursos escolares dos alunos que não são articulados com o mercado de trabalho e contribuem para estigmatizar a população/agrupamentos alvo.

Já nos anos 70, Bernstein (1982) interrogava os pressupostos sociais destas novas categorias educacionais das políticas educativas em Inglaterra, como as de “educação compensatória”, “crianças

culturalmente carenciadas” ou “socialmente desfavorecidas”. O sociólogo sugeria que em vez de se tentar encontrar maneiras de “compensar” crianças de alguma forma “deficientes”, se investigasse como as relações de poder criadas fora da escola entravam na organização, distribuição e avaliação do saber escolar. O conceito de “educação compensatória” servia para afastar a atenção da organização interna e do contexto educativo da escola para centrar a atenção nas famílias e nas crianças. Em consequência disso, as crianças não eram capazes de tirar benefício das escolas ao serem associadas a um “sistema de deficiências”, tais como a “pais inadequados”, a uma cultura ou a representações simbólicas de valor reduzido: “Os professores terão expectativas mais baixas em relação a estas crianças, expectativas essas a que as crianças certamente corresponderão” (Bernstein, 1982[1971], pp. 21). Estas categorias educacionais acabam por discriminar a população/agrupamentos em causa e o que se revela sintomático desse facto são as estratégias das classes médias para afastarem os seus filhos dessas escolas, tais como a escolha residencial ligada à escolha da escola, a preferência pelo setor privado, a seleção dentro do setor público ou a “colonização” das escolas públicas (Van Zanten, 2005), em que as famílias tentam controlar o funcionamento das escolas locais através de pressões individuais e coletivas ao participarem em associações de pais.

No caso português, os sucessivos programas TEIP visam como um dos objetivos centrais a melhoria do ensino/aprendizagem, porém os estudos têm demonstrado a ineficácia do programa nesta matéria ao considerarem que a sua atratividade justifica-se mais pelos meios e equipamentos oferecidos (material didático, criação de infraestruturas, como pavilhões desportivos, refeitórios, bibliotecas escolares) do que pela melhoria da qualidade das aprendizagens (Ferreira & Teixeira, 2010), tornando-se num instrumento de pacificação social dos “bairros difíceis” (Canário, Alves & Rolo, 2000). Não obstante, tem-se registado uma redução significativa do abandono ou absentismo escolar e uma possível melhoria das práticas pedagógicas em alguns agrupamentos/escolas (Abrantes et al. 2011).

Ainda em relação aos outros objetivos centrais, avançam-se nos programas TEIP a criação de condições que permitam a orientação educativa, a transição qualificada da escola para a vida ativa e a articulação da ação da escola com a dos parceiros. De uma forma geral, em relação aos dois primeiros objetivos, os estudos também são consensuais ao apontarem a ineficácia dos mecanismos de orientação escolar que funcionam de forma descontinuada e a crescer à diversidade da oferta formativa (cursos vocacionais, Curso de Educação e Formação, Percursos Curriculares Alternativos) dificilmente poderão guiar os projetos de vida dos jovens: “Os serviços de psicologia e orientação, pela forma como estão estruturados e pelos recursos de que dispõem dificilmente poderão orientar de forma contínua e em proximidade os projetos de vida dos jovens, sendo de se questionar, por exemplo, até que ponto poderão conduzir os jovens a ultrapassar visões sobre o futuro profissional muito desfasadas da realidade (oníricas ou vazias)” (Abrantes et al., 2011, p. 13).

Já sobre a relação escola-comunidade, os estudos sugerem que os projetos TEIP estão mais centrados no combate ao insucesso escolar e no estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais. Desta forma, relegam para segundo plano o território educativo que vai pouco mais além do binómio alunos-pais e desenvolvem relações marcadas por estereótipos e tensões com a população local (Teixeira, 2012).

3. Opções metodológicas

A revisão sobre os estudos dos programas TEIPs motivou-nos, por um lado, a aprofundar o conhecimento sobre as características socioeconómicas das unidades escolares selecionadas e, por outro, a analisar a evolução dos indicadores dos resultados escolares. Respondendo a um desafio indiretamente lançado por Maroy (2012) que, numa leitura à obra de Demeuse *et al.* (2012) sobre os estudos realizados a nível internacional, verifica que há uma escassez de avaliação dos resultados destas políticas de discriminação positiva em referência aos seus objetivos e que recorram a outras fontes que não

relatórios técnicos ou políticos, pretendemos assim explorar estas duas questões a partir de bases de dados independentes do programa.

A análise que aqui realizamos é de caráter exploratório, mas permite avançar algumas questões para estudos mais aprofundados e até para formas de monitorizar o cumprimento dos objetivos do Programa, efetuando um acompanhamento diferente aos agrupamentos/escolas implicados.

Em primeiro lugar, mobilizaram-se os dados de caracterização socioeconómica por agrupamento/escola, provenientes do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), de 2013. Em segundo lugar, e no sentido de analisar os resultados escolares, exploraram-se os resultados nas provas finais do 3º ciclo do Ensino Básico (ciclo comum à maioria das escolas do Programa), acessíveis através da base de dados do Júri Nacional de Exames (JNE), desde 2013 a 2015, correspondente ao período de vigência da terceira fase do Programa TEIPⁱ. A análise aos resultados nas provas finais considerou as classificações dos alunos internos na primeira fase de cada agrupamento, sendo que se utilizaram os princípios metodológicos do Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência (ver Santos, 2014; Batista, Gonçalves & Santos, 2016).

4. Caracterização socioeconómica

Procedemos agora à caracterização socioeconómica dos 100 agrupamentos e 37 escolas secundárias que atualmente participam do programa TEIP3. Com base numa análise exploratória que terá que ser aprofundada futuramente, começámos por usar algumas variáveis da base MISI, entre as quais: variáveis sobre os escalões da Ação Social Escolar (ASE) determinados em função dos rendimentos das famílias, sendo o 1º escalão correspondente à ASE A (alunos mais desfavorecidos) e o 2º escalão, à ASE B (alunos menos desfavorecidos do que o escalão A) e alunos não beneficiários de ASE; as habilitações das mães dos alunos com ensino superior, uma vez que a literatura tem demonstrado um efeito positivo na explicação do sucesso educativo dos alunos e configura uma aproximação ao capital cultural dos pais; e a nacionalidade dos alunos. No sentido de aferir se existem diferenças estatisticamente significativas destas variáveis entre os agrupamentos/escolas TEIP e não TEIP usaram-se testes estatísticos. Sempre que os pressupostos de homogeneidade, da variância e normalidade dos erros não foram cumpridos para a realização do teste paramétrico t-Student para duas amostras, realizámos o correspondente teste não paramétrico, teste de Wilcoxon-Mann-Whitney.

Com efeito, as diferenças entre as variáveis nos agrupamentos/escolas TEIP e Não TEIP são estatisticamente significativas, à exceção dos “Alunos subsidiados com escalão B no Ensino Regular” e dos “Alunos não beneficiários de apoio no Ensino Não Regular”. Como podemos verificar pela Figuras 1, começando pelo Ensino Regular, a percentagem de alunos subsidiados no escalão A é maior e mais dispersa nos agrupamentos/escolas TEIP (mediana: 33,33) do que nos Não TEIP (mediana: 22,79), o que remete para situações de carência económica mais graves nos primeiros, verificando-se a situação inversa em relação à percentagem de alunos não beneficiários de ASE (47,59 versus 56,94 respetivamente).

No Ensino Não Regular (ensino vocacional, profissional), tanto nas escolas TEIP como Não TEIP, os alunos com escalão A aumentam consideravelmente em percentagem e dispersão, em relação ao Ensino Regular, embora de forma mais acentuada nas Escolas TEIP. O que é expetável dado que os alunos que seguem a via vocacional ou profissional tendencialmente são oriundos de contextos familiares cultural e economicamente mais desfavorecidos. Já os alunos beneficiários de Escalão B têm uma presença mais expressiva nas escolas Não TEIP.

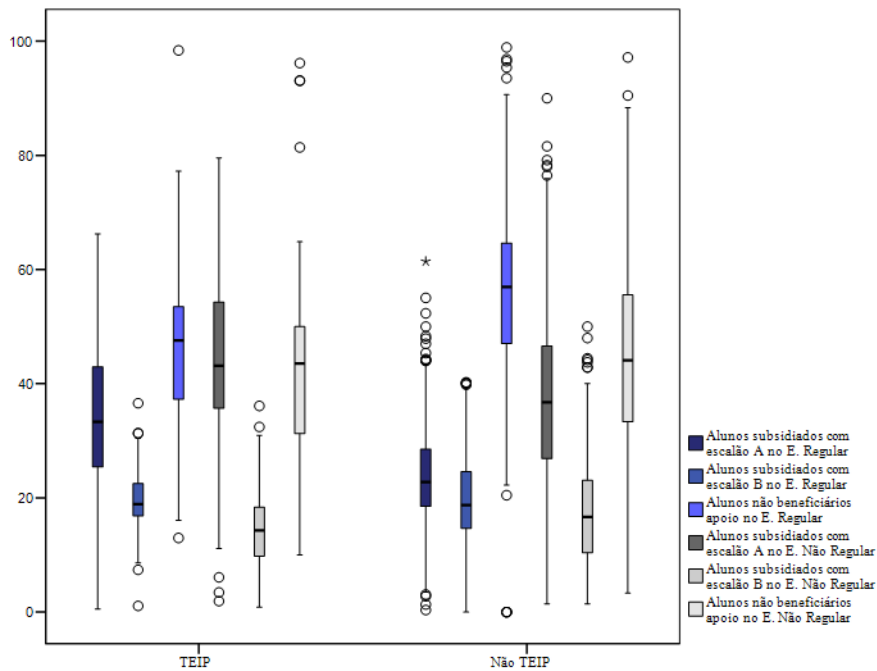


Figura 1. Distribuição dos escalões da Ação Social Escolar nos agrupamentos/escolas TEIP e não TEIP. MISI, 2013, cálculos próprios.

A distribuição da percentagem de mães com Ensino Superior é menos elevada nas escolas TEIP e menos dispersa do que nas Não TEIP. No Ensino Não Regular, esta tendência mantém-se, porém, a percentagem de mães com Ensino Superior é muito baixa nas escolas TEIP e praticamente não apresenta dispersão, pois até 75% da distribuição não apresenta nenhum valor superior a 0 e os valores variam entre um mínimo de 0% e 8,97%.

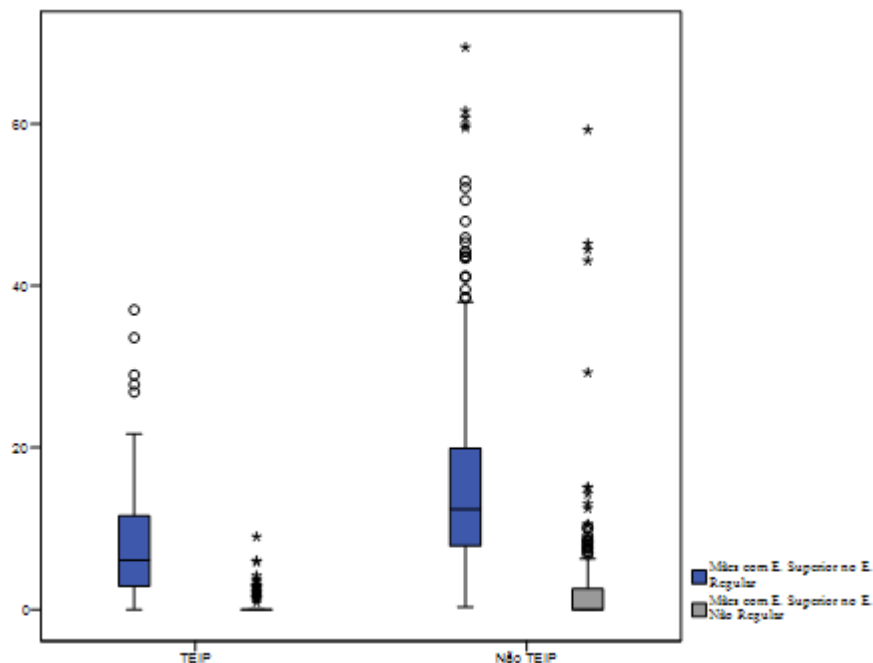


Figura 2. Distribuição da percentagem de mães dos alunos com Ensino Superior nos agrupamentos/escolas TEIP e não TEIP. MISI, 2013, cálculos próprios.

A percentagem de alunos com nacionalidade estrangeira é mais elevada nas Escolas TEIP, tanto no Ensino Regular (3,37 versus 2,15), como no Ensino Não Regular (14,64 versus 7,69). Em todo o caso, há que introduzir na análise mais variáveis sobre a nacionalidade, designadamente sobre a nacionalidade dos pais, pois muitos dos alunos de pais imigrantes que nasceram no país já têm a nacionalidade portuguesa.

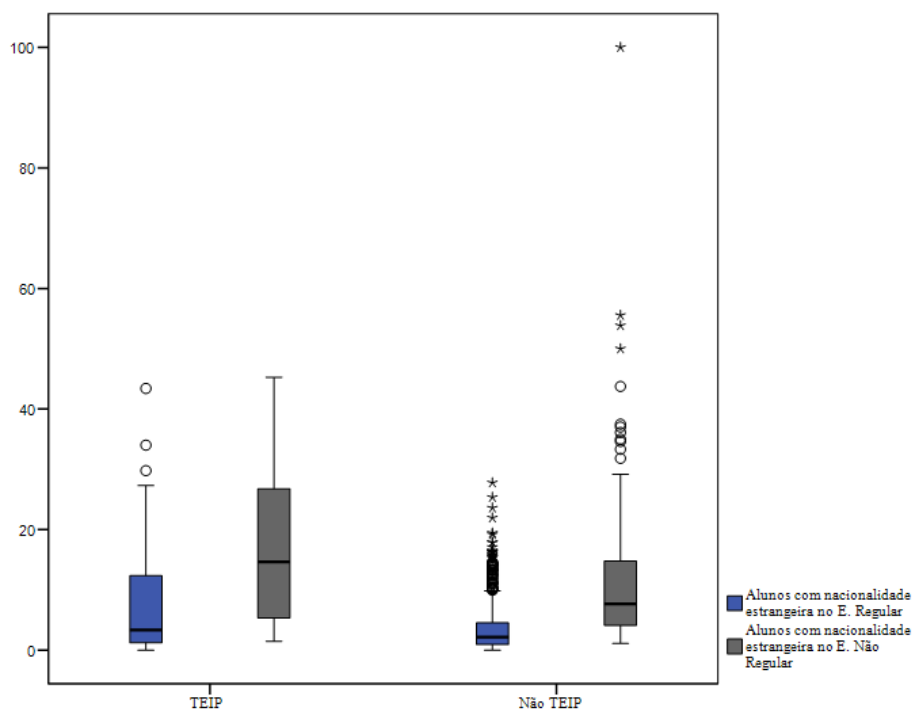


Figura 3. Alunos com nacionalidade estrangeira. MISI, 2013, cálculos próprios.

Esta primeira aproximação à análise dos indicadores socioeconómicos aponta efetivamente para contextos mais desfavorecidos nos agrupamentos/escolas TEIP, podendo ainda remeter para um afastamento das crianças oriundas de contextos familiares mais escolarizados e com mais recursos económicos destas escolas.

5. Resultados escolares

5.1. Análise global do conjunto dos Agrupamentos TEIP em comparação com a média nacional

Um primeiro tipo de análise às classificações nas provas nacionais do 9º ano considera o total dos Agrupamentos TEIP em comparação com a média nacional através da construção dos indicadores *índice* e *declive*, que permitem padronizar e resumir os resultados numa série temporal, neste caso de três anos (2013 a 2015), eliminando o efeito da variabilidade interanual das provas (Santos, 2014). Na Figura 4 apresentamos esses indicadores por disciplina para o total dos Agrupamentos TEIP.

O índice (bola vermelha na Figura) corresponde à média ponderada da classificação na prova por disciplina obtida no conjunto dos Agrupamentos TEIP em cada ano, transformada em percentagem da média nacional da prova nesse ano. Assim, o índice 100 corresponde a uma média igual à média nacional desse ano; a diferença, positiva ou negativa, a 100, indica a posição relativa dos resultados do conjunto dos agrupamentos TEIP por referência ao valor nacional. Os índices dos três anos observados foram depois resumidos na sua média aritmética, que corresponde à linha azul na Figura. Como se pode observar, tanto a Português como em Matemática a média dos índices do conjunto dos agrupamentos TEIP situa-se abaixo da média nacional, embora a diferença seja maior a Matemática (índice de 89, ou seja um desvio negativo de 11% à média nacional) que a Português (-6%).

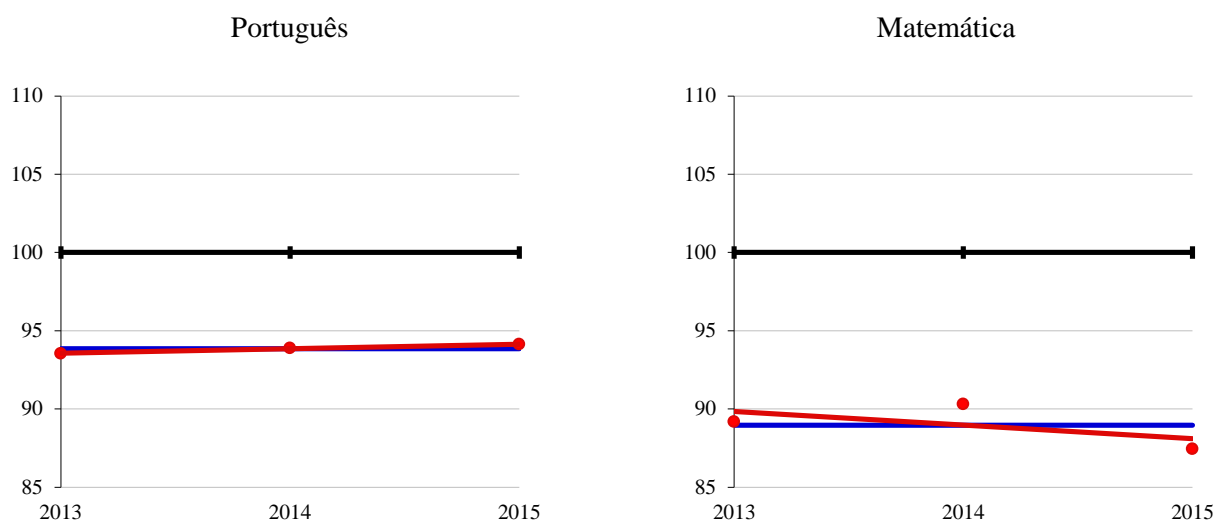


Figura 4. Índices e declives dos agrupamentos TEIP a Português e Matemática segundo a Classificação de Exame (CE), 3º ciclo. JNE, 2013-2015, cálculos próprios.

O declive é o indicador que resume a progressão desses resultados (linha vermelha na Figura), medindo a inclinação de uma reta ajustada matematicamente ao conjunto de valores dos índices obtidos pelo conjunto dos agrupamentos TEIP em todos os anos em análise, segundo a equação de regressão: $y=ax+b$. No caso de um declive positivo, a reta é ascendente, o que significa que, no conjunto dos dados observados, os índices y tenderam a aumentar à razão de a% em cada ano. A análise à Figura 4 aponta para uma progressão praticamente nula dos resultados a Português, embora em sentido positivo (declive de 0,3), mas negativa de fraca intensidade em Matemática (declive de -0,9).

Ainda em relação aos resultados do conjunto dos agrupamentos TEIP, importa considerar as classificações por nível (a escala varia entre 1 e 5). Na Figura 5, representa-se a diferença entre percentagens do conjunto dos agrupamentos TEIP e as percentagens nacionais. Assim, se for igual a 0, a percentagem de classificações desse nível no conjunto dos agrupamentos TEIP é igual à nacional, se for um valor positivo a percentagem de classificações desse nível no conjunto dos agrupamentos TEIP é superior à nacional e vice-versa se for negativo.

Observa-se igualmente uma dinâmica diferenciada consoante as disciplinas, embora em ambos os casos as percentagens de classificações de níveis negativos (1 e 2) nos agrupamentos TEIP tendam a ser superiores às nacionais e o inverso aconteça nas classificações de níveis positivos (4 e 5). Em Português, a principal evolução de registo é a das classificações de nível 3: se em 2013 eram cerca de 5% inferiores às nacionais (33% para 38%), em 2015 foram praticamente equivalentes, representando um peso de cerca de 51% do total de alunos dos agrupamentos TEIP. As classificações de nível negativo têm diminuído nestes três anos. No caso das classificações de nível 1, aproximaram-se ao valor nacional no último ano (0,2%). O peso das classificações de nível 2 também decresceu consideravelmente (de 55% para 31%), embora ainda se situem cerca de 8% acima do observado a nível nacional. Ao mesmo tempo, têm aumentado as classificações de níveis 4 (de 9% em 2013 para 16% em 2015) e 5 (de 0,5% para 1,9%), embora uma evolução no mesmo sentido se tenha registado a nível nacional com maior intensidade, pelo que a diferença aos valores nacionais aumentou.

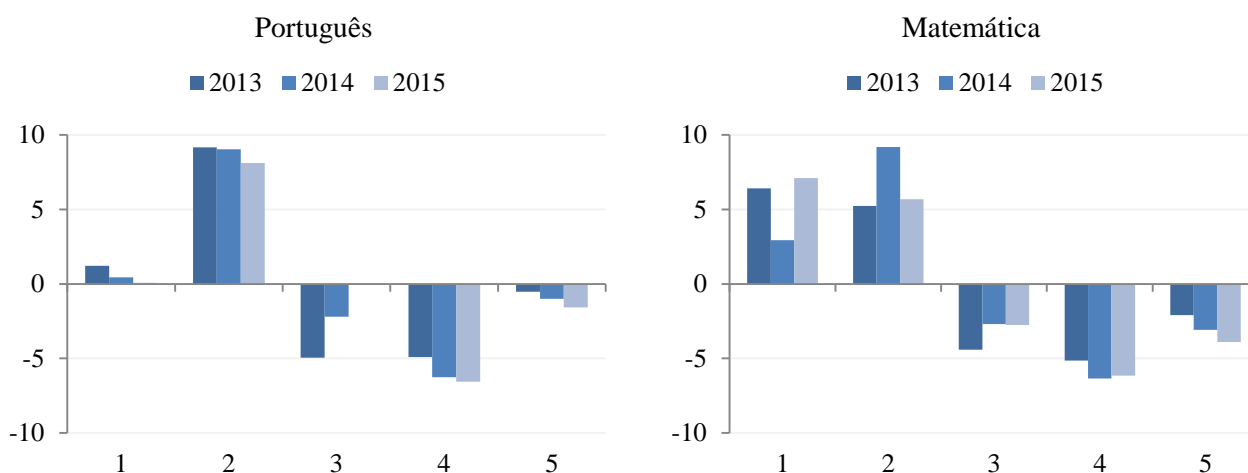


Figura 5: Diferenças de percentagens por níveis de CE a Português e Matemática, entre as escalas do conjunto dos Agrupamentos TEIP e Nacional, 3º ciclo. JNE, 2013-2015, cálculos próprios.

A Matemática, o peso de classificações negativas de nível 2 foi sempre superior em mais de 5% aos valores nacionais, chegando a cerca de metade dos alunos dos agrupamentos TEIP em 2013 e 2014, mas diminuindo no último ano para 40% (em comparação com os 34% nacionais). O peso das classificações de nível 1 é também visivelmente superior ao nacional, situando-se em 2015 nos 23%. As classificações de nível positivo (4 e 5) têm aumentado ligeiramente no conjunto dos agrupamentos TEIP, embora a distância aos valores nacionais se tenha agravado nos últimos anos. A diferença de classificações de nível 3 diminuiu ligeiramente, sendo que em 2015 20% dos alunos dos agrupamentos TEIP atingiu este nível (para os 23% a nível nacional).

5.2. Análise da evolução dos Agrupamentos TEIP

Tendo em conta o conjunto dos agrupamentos TEIP, a análise à evolução das classificações nas provas finais do 3º ciclo aponta como vimos para resultados modestos, tanto a Português como a Matemática, tendo em conta a distância das médias às médias nacionais, a progressão estagnada ou ligeiramente negativa dos resultados e a distribuição das classificações por níveis por comparação à nacional.

Porém, como nem todos os agrupamentos TEIP evoluíram de igual forma, considerámos o seu nível de progressão em três grupos distintos (ver Quadro 1). Num primeiro grupo estão os agrupamentos que tiveram um declive igual ou superior a 2, ou seja, que melhoraram consideravelmente ao longo dos três anos (representam 39% dos casos a Português e 24% a Matemática). No grupo oposto estão os agrupamentos com um declive igual ou superior a -2, ou seja, que pioraram bastante ao longo dos três anos (13% dos casos a Português e 44% a Matemática). Num terceiro grupo estão os agrupamentos entre -2 e 2, ou seja, que podem ter evoluído positiva ou negativamente, mas com pouca intensidade (35% a Português e 32% a Matemática).

Como se pode verificar, a média do conjunto de agrupamentos em cada grupo não é muito diferente; nas duas disciplinas, é mesmo no grupo que mais piorou que se encontra o índice dos últimos três anos mais elevado (110,5 a Português e 119 a Matemática). Assim, o que distingue mesmo os agrupamentos é a sua progressão ao longo dos três anos de vigência da terceira fase do programa.

	Português (N=135)					Matemática (N=135)				
	% Agrup.	Média CE	Mínimo	Máximo	Coef. variação	% Agrup.	Média CE	Mínimo	Máximo	Coef. variação
Melhoraram muito (declive ≥ 2)	39,3	92,4	68,2	107,9	8,0	23,7	88,5	63,1	109,1	13,2
Relativamente estagnados (declive] -2; 2[)	34,8	92,8	71,7	108,0	8,2	31,9	88,2	60,4	116,3	16,0
Pioraram muito (declive ≤ -2)	25,9	93,7	82,5	110,5	6,6	44,4	84,6	57,6	119,0	12,9

Quadro 1. Grupos de agrupamentos TEIP consoante o declive das Classificações de Exame (CE), Português e Matemática, 3º ciclo. JNE, 2013-2015, cálculos próprios.

Procurámos relacionar estes grupos com algumas variáveis socioeconómicas e de caracterização organizacional dos agrupamentos TEIP, mas as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas. Uma análise mais aprofundada sobre as práticas desenvolvidas nos Agrupamentos que mais melhoraram poderia eventualmente explicar essas diferenças e motivar a troca de experiências entre escolas e docentes para a aprendizagem colaborativa com vista à melhoria dos resultados (Batista, Gonçalves & Santos, 2016).

5.3. Diferenças entre escolas num mesmo Agrupamento

Um terceiro nível que importa considerar na análise à evolução dos resultados do Programa TEIP diz respeito às diferenças entre a evolução da classificação nas provas nacionais de escolas com este nível de ensino num mesmo agrupamento, de que apresentamos aqui apenas dois exemplos.

O primeiro caso, apresentado na Figura 6, é de um agrupamento que obteve um declive de 2 ou superior a ambas as disciplinas (ou seja, melhorou muito nos últimos três anos). Duas escolas do agrupamento prestam provas de exame, e ao que tudo indica no seu *site*, este agrupamento só entrou no Programa TEIP nesta terceira fase.

Como se pode verificar, as duas escolas têm médias dos índices do período bastante diferenciadas, sendo que a Escola 1 tem médias superiores às nacionais (em cerca de 11% a Português e 8% a Matemática), e a Escola 2 médias inferiores (-9% a Português e -15% a Matemática). Porém, analisando o declive, ambas as escolas melhoraram muito nos três anos considerados; mesmo a Escola 2, que aproximou progressivamente a sua média à média nacional (com declives de 5 a Português e 8 a Matemática).

Figura 6. Índices e declives das escolas do agrupamento 1 a Português e Matemática segundo a Classificação de Exame (CE), 3º ciclo. JNE, 2013-2015, cálculos próprios.

O segundo exemplo diz respeito a um caso de uma escola que já fazia parte do programa TEIP antes da terceira fase mas que entretanto foi agregada a outras duas escolas. Na base de dados do JNE, as escolas continuam a aparecer separadas. Para o total do agrupamento, a média dos índices a Matemática foi de 106 e o declive de 1, portanto se analisássemos apenas os resultados do agrupamento, concluiríamos que os resultados têm vindo a melhorar, embora com pouca intensidade.

Porém, o que se verifica na Figura 7 é que a escola originalmente TEIP (Escola 2) não só é a única no agrupamento neste nível de ensino com média inferior à média nacional (cerca de -11%), como tem vindo a piorar bastante, com um desvio de -4,4. Como tem um número menos elevado de alunos, estes resultados ficaram diluídos na média ponderada do agrupamento. O mesmo cenário acontece a Português.

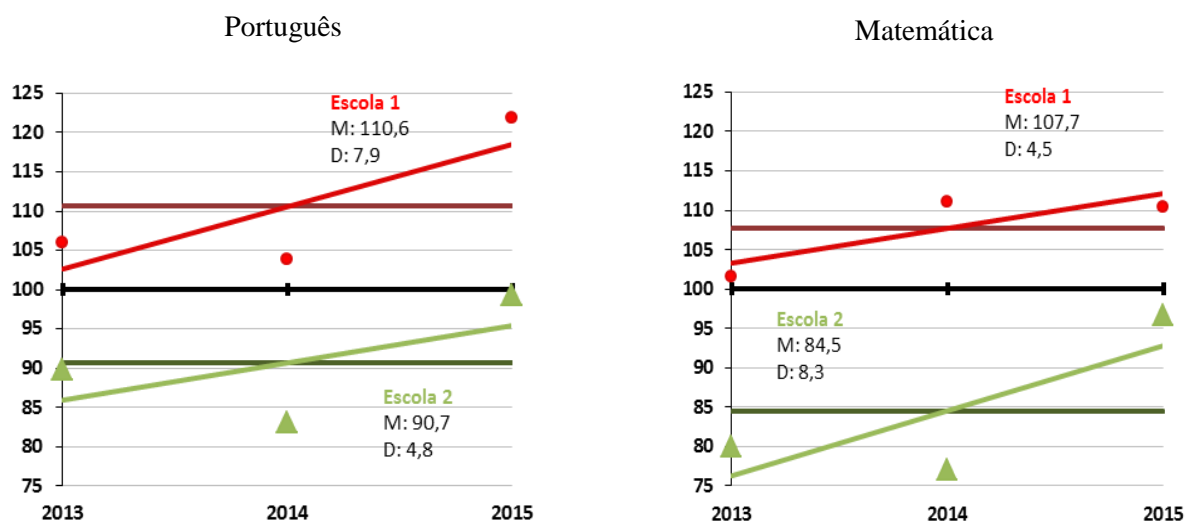


Figura 7. Índices e declives das escolas do agrupamento 2 a Matemática segundo a Classificação de Exame (CE), 3º ciclo. JNE, 2013-2015, cálculos próprios.

6. Notas de reflexão

O programa TEIP como uma política de discriminação positiva de territórios educativos propõe, como um dos objetivos centrais, através da alocação de mais recursos a agrupamentos/escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, contribuir para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Da análise exploratória efetuada com os poucos indicadores socioeconómicos a que tivemos acesso, verificámos que existe realmente uma diferença nas características da população escolar dos

agrupamentos/escolas abrangidos pelo programa em relação aos outros. Importa assim explorar os critérios de seleção daqueles, pois se se privilegiam determinados indicadores de carência socioeconómica dos alunos e, a se verificar pela composição dos agrupamentos/escolas, que as classes médias afastam os seus filhos dos programas TEIP, esta situação pode configurar novas formas de segregação escolar. Tal confirmaria, assim, os resultados de estudos anteriores (Charlot, 1994; Van Zanten, 2005).

No que respeita às condições de aprendizagem, designadamente aos resultados escolares nas provas finais do 9º ano, verifica-se uma melhoria de forma muito ténue a Português (tendo em conta a progressão de resultados e a evolução das classificações por níveis) mas não se verifica a Matemática, onde pioraram. Uma vez que não se encontraram diferenças entre os níveis de progressões e o conjunto de variáveis socioeconómicas e organizacionais, justifica-se uma análise mais fina que tenha em consideração outros fatores, nomeadamente as práticas pedagógicas. A julgar pela análise das classificações em provas finais, parece então confirmar-se o reduzido efeito do Programa na melhoria dos resultados escolares (Canário, Alves & Rolo, 2000; Ferreira & Teixeira, 2010).

Finalmente, os resultados diferenciados por escolas de um mesmo agrupamento levam à necessidade de uma análise mais aprofundada e à identificação de quais as escolas originalmente no programa TEIP e sua progressão ao longo dos anos, considerando o efeito da sua agregação a outras escolas e o facto de se manterem, ou não, por várias fases neste dispositivo de política de discriminação positiva.

Referências

Berstein, Basil (1982). A Educação não pode Compensar a Sociedade. In Sérgio Grácio & Stephen Stoer (Org.), *Antologia: Sociologia da Educação II: A Construção Social das práticas Educativas* (pp. 19-31). Lisboa: Livros Horizonte.

Batista, Susana; Eva Gonçalves & Rui Santos (2016). “School Networks, knowledge circulation and school improvement: The ESCXEL Project’s research agenda”. In Gonçalves, Eva e Susana Batista (Eds.), *Networks, Communities and Partnerships in Education: actors, goals and results. Proceedings of the First International Conference of the ESCXEL Project*. Lisbon: ESCXEL Project - School Network for Excellence. Recuperado de: <http://firstinternationalconference.blogspot.pt/p/online-publication.html>.

Bourdieu, Pierre & J. C. Passeron (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.

Canário, Rui; Natália Alves & Clara Rolo (2000). «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”». In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp.139-170). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Ministério da Educação.

Coleman, James *et al.* (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: United States Government Printing Office.

Charlot, Bernard (1994). *L’ école et le territoire: Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.

Demuese, Marc; Daniel Frandji; David Greger & Jean-Yves Rochex (dir.) (2012a). *Les politiques d’éducation prioritaire en Europe. Tome I. Quel devenir pour l’égalité scolaire?*. Lyon: ENS Éditions.

Demuese, Marc; Daniel Frandji; David Greger & Jean-Yves Rochex (dir.) (2012b). *Les politiques d’éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l’égalité scolaire ?*. Lyon: ENS Éditions.

Dias, Maria (2013). *Education and equality in Portugal: The role of priority education policies*. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8(1), 132-143.

Doytcheva, Milena (2007). *Une discrimination positive à la française? Ethnicité et territoire dans les politiques de la ville*. Paris: la Découverte.

Duru-Bellat, Marie & Agnès van Zanten (2009). *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ferraz, Hélder; Nuno Ricardo; Damiana Enes; Tiago Neves; Gil Nata (2014). “Impacto do programa TEIP nos resultados dos exames Nacionais ao longo de 12 anos”. In *Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação* (pp. 1281-1307), Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ferreira, Isabel & Ana Rita Teixeira (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 331-350.

Lopes, J. T. (2012). *Escolas singulares. Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.

Maroy, Christian (2012). Notes Critiques - Demeuze, Marc; Franji, Daniel; Greger, David & Rochex, Jean-Yves (dir.) Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Que devenir pour l'égalité scolaire (Tome II). *Revue française de pédagogie*. Recuperado de: URL : <http://rfp.revues.org/3939>.

Merle, Pierre (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Plowden, Lady et al. (1967). *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office. Recuperado de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html#00>

Robert, Bénédicte (2009). Les politiques de discrimination positive. In Marie Duru-Bellat & Agnès van Zanten. *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires* (pp. 95-110). Paris: Presses Universitaires de France.

Santos, Rui (2014). Monitorização e benchmarking de resultados escolares (exames e provas de aferição) na Rede ESCXEL. In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp. 152-166). Lisboa: *Conselho Nacional de Educação*. Recuperado de: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1062-avaliacao-externa-e-qualidade-das-aprendizagens>

Teixeira, Ana Rita (2012). “Projetos TEIP e novos perfis profissionais nas escolas: agentes de desenvolvimento local? Uma análise da relação escola-comunidade no âmbito do programa TEIP2”. In *Atas do Congresso de Sociologia*. Faculdade de Letras, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Zanten, Agnès Van (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.

Legislação

Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto.

Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro.

Despacho Normativo nº 20/2012, de 25 de setembro.

ⁱ Note-se que um dos primeiros desafios com que nos deparámos foi com a identificação dos agrupamentos TEIP na base do JNE. Se na base MISI a identificação é feita por agrupamento e corresponde aos códigos disponibilizados no *site* do programa TEIP, na base do JNE a identificação é feita por escola, sendo que um agrupamento pode ter várias escolas a prestar provas finais e houve reconfigurações mesmo nestes últimos três anos.