



Departamento de Sociologia

Ser e Aprender

A Resposta TEIP no Combate às Desigualdades Sociais na Educação

Maria Eugénia Cotta Patrício Álvares

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia e  
Planeamento

Orientador:

Professor Doutor Luís Manuel Antunes Capucha, Professor Auxiliar ISCTE –  
Instituto Universitário de Lisboa

Setembro 2010



## RESUMO

Esta investigação procura discutir a questão das desigualdades sociais e face à escola, explorando soluções para desenvolver um sistema educativo equitativo e de excelência. É analisada a relevância e pertinência de um tipo particular de resposta política, assente na territorialização, tendo por base a experiência do 2º Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) do Ministério da Educação e procurando analisar a eficácia desta iniciativa.

Para o efeito, foi analisado um questionário lançado a 35 escolas da segunda geração do Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) que desenvolveram projectos entre 2006/2009 (TEIP2 1ª fase), sendo apresentados e examinados os principais resultados relativos a um conjunto de dimensões estratégicas do sucesso escolar e educativo.

A análise da informação permitiu reconhecer o sucesso do Programa TEIP nos agrupamentos de escola e escolas não agrupadas da 1ª fase, tendo-se verificado, no conjunto, uma diminuição do abandono escolar e das taxas de retenção, uma melhoria do clima escolar e dos resultados da avaliação externa das aprendizagens, bem como efeitos ao nível da diversificação de respostas pedagógicas e sociais e de ofertas educativas e formativas.

**Palavras-Chave:** Desigualdades Sociais; Desigualdades Face à Escola; Territorialização das Políticas Educativas; Programa TEIP;

## **ABSTRACT**

This research aims to discuss the issue of social inequality and social differences regarding school and solutions to develop a school system that is fair and aims for excellence.

It explores the relevancy and pertinence of a specific form of political response, established through territorialisation. It is based on the experience of the 2nd Educational Territories of Priority Intervention Programme (Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária-TEIP2) of the Ministry of Education and it endeavours to analyse the effectiveness of this initiative.

Aiming so, it was considered a questionnaire answered by 35 second generation schools of the TEIP2 programme developed from 2006 to 2009 (TEIP2 1<sup>st</sup> phase). It presents and examines the main results regarding a set of strategic dimensions of school and educational success.

Data analysis allowed the recognition of the success of TEIP programme on 1<sup>st</sup> phase schools. Generally, it was verified a reduction on school drop-out and retention rates, the improvement of school environment and of the results of external learning assessment. It is also clear the effects regarding diversification of pedagogical and social responses and of the formative and educative offers.

**Keywords:** Social Inequality; Social Differences Regarding School; Territorialisation of Educational Measures; Territories of Priority Intervention Programme (TEIP)

# ÍNDICE

<b>1. APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO -----</b>	<b>1</b>
1.1. A (S) ESCOLA (S) PÚBLICA (S) NA ACTUALIDADE E O RECONHECIMENTO DAS DESIGUALDADES E DIFERENÇAS. -----	4
1.2. A RESPOSTA DA TERRITORIALIZAÇÃO -----	11
1.3. TERRITÓRIOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA -----	14
<b>2. ANÁLISE DA EFICÁCIA DO PROGRAMA TEIP2 -----</b>	<b>18</b>
2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS 35 AGRUPAMENTOS TEIP2 DA 1ª FASE E DOS SEUS PROJECTOS TEIP -----	18
2.2. OBJECTIVO: COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR E ÀS SAÍDAS PRECOSES DO SISTEMA EDUCATIVO -----	25
2.2.1. EVOLUÇÃO DO ABANDONO -----	25
2.2.2. MELHORIA DO CLIMA ESCOLAR -----	28
2.3. OBJECTIVO: MELHORIA DA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS, TRADUZIDA NO SUCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS -----	29
2.3.1. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E DESISTÊNCIA -----	29
2.3.2. AVALIAÇÃO EXTERNA DAS APRENDIZAGENS -----	33
2.4. OBJECTIVO: CRIAÇÃO DE CONDIÇÕES DE FAVOREÇAM A ORIENTAÇÃO EDUCATIVA E A TRANSIÇÃO QUALIFICADA PARA A VIDA ACTIVA -----	36
2.4.1. DIVERSIFICAÇÃO DE OFERTAS FORMATIVAS -----	36
<b>3. PRINCIPAIS CONCLUSÕES -----</b>	<b>40</b>
<b>BIBLIOGRAFIA -----</b>	<b>43</b>
<b>ANEXO A – DESPACHO NORMATIVO 55/2008 DE 23 DE OUTUBRO -----</b>	<b>I</b>
<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS TEIP2 DA 1ª FASE -----</b>	<b>IV</b>
<b>ANEXO C – CURRICULUM VITAE -----</b>	<b>XXIII</b>

## **INDICE DE QUADROS E FIGURAS**

### **INDICE DE QUADROS**

Quadro 2.1.2 – N.º de referências por tipologia de problemas .....	19
Quadro 2.2.1.1 – Taxa de Abandono nas escolas TEIP.....	26
Quadro 2.3.1.2. Taxa de Retenção e Desistência: média TEIP2 e média nacional 2006-09 .....	31
Quadro 2.3.2.1 – Evolução dos resultados nas provas externas de Língua Portuguesa e Matemática: % de níveis positivos TEIP e média nacional .....	34
Quadro 2.3.2.2 – Sucesso interno e resultados nas provas de Língua Portuguesa e Matemática....	35

### **INDICE DE FIGURAS**

Figura 2.1.1 – Escolas TEIP 1ª fase por tipologia .....	18
Figura 2.3.1.1 - Taxa de Retenção e Desistência nas escolas TEIP2 - 1ªfase 2006-09 .....	30
Figura 2.4.1.1 – Percentagem de alunos por oferta em 2006/07 e 2008/09 nas escolas TEIP2- 1ªfase .....	37
Figura 2.4.1.2 – Taxa de retenção e desistência no CEF nas escolas TEIP em 2006-09.....	38

## 1. Apresentação e caracterização do objecto de estudo

A modernidade trouxe novos desafios à política educativa e novas exigências às escolas: a escola para todos, tendo resultado na heterogeneização do espaço escolar, torna agora necessário combinar excelência com equidade<sup>1</sup>, ou seja, garantir a qualidade no cumprimento de funções educativas e, simultaneamente, responder a problemas sociais gerados no exterior da escola e que ultrapassam os seus portões. Torna-se imperativo para garantir o sucesso educativo, promover a ligação a outras instituições, com outros recursos e, por vezes, melhor posicionadas para fazer face aos problemas detectados no sentido de apoiar a escola na sua missão, determinante para o futuro das crianças e jovens, tanto mais quanto menores forem os recursos (culturais, sociais e económicos) herdados das famílias.

O debate em torno da capacidade do sistema de educação-formação responder aos novos desafios desde há muito que foi aberto e, por todo o mundo, ensaiam-se respostas que têm em comum apresentarem-se como formas de inscrição territorializada das políticas educativas, de criação de projectos e redes locais que permitam tratar as questões de forma pluridisciplinar e responder aos problemas interinstitucionalmente. Assume-se na plenitude a educação como um serviço de proximidade e como uma responsabilidade partilhada.

O projecto que agora se apresenta visa discutir estas questões, tendo como base a experiência dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP – uma medida de política que teve o seu início em 1996 (Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto) e que foi reeditada em 2006/07 (Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro de 2008), sendo nesta segunda edição do programa (TEIP2) que incide esta tese<sup>2</sup>.

No programa TEIP, escolas sinalizadas pelo Ministério da Educação, situadas em zonas socialmente problemáticas e que revelam dificuldades em atingir resultados escolares semelhantes à média nacional e um clima de escola propício ao trabalho escolar, são

---

<sup>1</sup> A equidade representa o grau em que os indivíduos podem beneficiar de educação e da formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados. Um sistema educativo é equitativo quando os resultados da educação e da formação são independentes do meio socioeconómico e de outros factores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflecte as necessidades específicas dos indivíduos em termos de aprendizagens. (Comissão Europeia, 2006:2)

<sup>2</sup> O programa TEIP foi inicialmente criado em 1996. Em 2006 foi relançado com a designação de TEIP2 e tem vindo a ser implementado em 3 fases: a primeira, abrangeu 35 escolas/agrupamentos da Área Metropolitana de Lisboa e do Porto durante os anos lectivos de 2006/07 a 2008/09. Na segunda fase o Programa foi alargado a outras 24 escolas/agrupamentos – desta feita já abrangendo todo o território nacional – e que apresentaram projectos para 2008-2011. Na terceira fase do Programa foram incluídas mais 47 escolas/agrupamentos com projectos para os anos de 2009 a 2011. Assim, actualmente o Programa TEIP envolve 106 escolas/agrupamentos.

convidadas a apresentar projectos educativos específicos com a duração de três anos lectivos para responder aos problemas diagnosticados, permitindo-lhes aceder a apoios especiais (materiais e humanos) para a concretização das actividades propostas. Neste processo, equipas do Ministério da Educação, mais concretamente, da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e das respectivas Direcções Regionais de Educação (DRE's) vão tendo reuniões com as escolas com elas discutindo soluções técnicas para os problemas diagnosticados, estabelecendo em conjunto um projecto de intervenção.

O programa TEIP tem como principais objectivos a melhoria da qualidade das aprendizagens, traduzida na qualidade do sucesso educativo dos alunos, o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo e a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa. Por isso, assumirá um carácter central, relativamente ao qual se organizará toda a informação, a análise dos resultados alcançados, especificamente no que diz respeito à redução do absentismo, abandono, insucesso, qualidade das aprendizagens e do sucesso e da indisciplina e conflitualidade nas escolas.

O que se pretende é discutir o contexto e a pertinência do programa TEIP, à luz dos debates em torno dos desafios das desigualdades no acesso e na adaptação à escola, da gestão da heterogeneidade no espaço escolar e das questões da descentralização e territorialização da política educativa em Portugal, passando também pela aferição da sua eficácia, tendo por base a análise dos resultados dos 35 projectos TEIP2 da 1ª fase de implementação do programa TEIP2, respeitante ao período 2006-2009.

Reconhece-se que esta análise não representa mais do que uma primeira exploração de um conjunto de dados e resultados e de um enquadramento genérico de uma temática complexa, que tem gerado debates e que se liga intimamente a outras questões, também elas com uma longa tradição de pesquisa, como a regionalização, a descentralização, as desigualdades na educação e o funcionamento das escolas. Neste contexto, faltou espaço para abordar com a desejada profundidade todas as implicações da discussão, bem como tempo para explorar as diversas conexões entre as problemáticas envolvidas no projecto, lacunas que se pretende colmatar em investigações posteriores no âmbito do Doutoramento.

Em Julho de 2009 a equipa TEIP da DGIDC enviou às 35 escolas TEIP2 da 1ª fase um Guião para Avaliação dos Projectos que visava realizar o balanço final da respectiva implementação. Este assumia claramente uma perspectiva de promoção da auto – reflexão e, para além da apresentação dos problemas, objectivos, actividades e da explicitação dos recursos atribuídos, questionava as escolas relativamente aos resultados obtidos e às suas

perspectivas de futuro. Nessa altura, foram também realizados pela Universidade Católica do Porto (UCP) 6 estudos de caso a agrupamentos TEIP2 da primeira fase (2006-2009)<sup>3</sup> com o objectivo de produzir nova informação, nomeadamente apresentando elementos qualitativos que, dificilmente, poderiam ser percebidos por via da análise dos relatórios de avaliação. Para além de terem originado um documento autónomo de análise do conjunto dos estudos de caso e das suas conclusões<sup>4</sup> foram integrados na presente análise alguns contributos que advieram dessas incursões no terreno procurando dar sentido aprofundado a alguns dos dados quantitativos.

A fase de “terreno” foi de construção, alimentação e análise da base de dados que resulta da aplicação do questionário referido. Para viabilizar a análise realizada, foi considerado um período de 3 anos: os anos lectivos de 2006/07, 2007/08 e 2008/09, estabelecendo o primeiro ano lectivo a *baseline* da avaliação a qual corresponde, no essencial, ao tempo de elaboração dos diagnósticos iniciais e discussão dos projectos apresentados<sup>5</sup>.

A escolha do tema de investigação resultou, em grande parte, da vontade de capitalizar a actual experiência profissional da autora, sentida como relevante, interessante e motivadora. Esta é, de facto, uma investigação conduzida por um dos elementos da equipa técnica da DGIDC, responsável pela implementação da medida e que, assim, embora tratando-se de um trabalho individual, inclui contributos relevantes de outros membros da equipa.

O trabalho de investigação surge, assim, enriquecido pelo forte compromisso pessoal e profissional para com o sucesso da iniciativa TEIP, entendendo-se que este sucesso passa, necessariamente, pela transparência e discussão crítica dos seus princípios e efeitos, permitindo equacionar soluções e adaptações que promovam uma intervenção mais ajustada e com ainda melhores resultados.

---

3 DGIDC/ME, 2009, Referencial para a realização de Estudos de Caso de Escolas TEIP2 da 1ª fase – Especificações Técnicas.

4 DGIDC/ME, 2010, Estudos de caso de agrupamentos de escolas da 1ª fase do Programa TEIP2

5 Os tempos e ritmos de negociação e de implementação assumiram uma variabilidade aqui não considerada, pelo que tomando-se este como o período de referência há que ter em atenção, por vezes, a colocação de recursos antecedeu a assinatura formal do contrato e, noutros casos as escolas optaram por iniciar os projectos meses depois dessa data, aguardando pelo início do ano lectivo.

## **1.1. A (s) escola (s) pública (s) na actualidade e o reconhecimento das desigualdades e diferenças.**

A profunda reflexividade e individualização da sociedade moderna resultou em alterações significativas nos processos de socialização. Este novo contexto coloca as instituições numa situação crítica, sobretudo aquelas que foram construídas precisamente com a missão da socialização como vocação básica, como a escola e a família, multiplicando-se os fenómenos de resistência e de questionamento dos modelos e pressupostos em que assenta a sua tradição.

Zygmunt Bauman (2007:7) é um dos autores que se debruça sobre os efeitos da modernidade nas instituições e remete para uma ideia de enfraquecimento, pelo menos se encaradas como um “edifício” único, um padrão definido. Na modernidade, as constelações de normas, valores e papéis sociais que orientavam os indivíduos e emprestavam um elevado grau de previsibilidade ao mundo social, formando uma certa ordem institucional, tornam-se fluidas, diversificando-se no seu interior os projectos individuais e sociais. Evidentemente, seria excessivo falar do fim das instituições. Aliás, neste processo estas revelam-se bastante resilientes, sistematicamente incorporando a mudança e acolhendo a diferença. As instituições continuam a existir, a balizar e a orientar a acção individual mas o espaço de escolha, as opções disponíveis e configurações possíveis são bastante maiores. De facto, a complexificação e diferenciação que caracteriza a modernidade gera a emergência de novas áreas de institucionalização das práticas que ela própria produz; ao mesmo tempo que se diversificam os modos como as mais antigas se organizam e funcionam. Assim, por exemplo, a família designa agora, não só a configuração clássica de um casal heterossexual com ou sem filhos, como diversas configurações de monoparentalidade, casais do mesmo sexo e muitos outros modelos de parentalidade e conjugalidade. Da mesma forma, a escola actual já não pode reservar-se a função de reprodução da burguesia através da promoção do acesso dos seus filhos a um diploma universitário (Bourdieu:1974, entre outros). Hoje exige-se que cumpra o ideal de instrumento de mobilidade e equidade social que esteve na sua origem e para isso diversificam-se as vias de ensino, os modos de aferição de competências e especializam-se escolas e docentes de modo a atender a todos os alunos.

Este parece ser um dos desafios que enfrentam, de forma particularmente evidente, as escolas TEIP. As dificuldades em dar uma resposta adequada a públicos específicos ou a problemáticas concretas, como o absentismo e abandono (Sebastião, 2008), a indisciplina (Caeiro, 2009) ou a uma população escolar muito diferenciada (Seabra, 2008) são

frequentemente referidas pelas escolas nos diagnósticos que enquadram a apresentação dos projectos TEIP<sup>6</sup>, revelando a problematização das questões da heterogeneização do espaço escolar que não é exclusiva das escolas TEIP (Benavente, 1976; Silva, 2002).

Várias pesquisas, algumas mais recentes (e.g. Seabra, 2008, Abrantes, 2003) que outras (e.g. Floud, Halsey e Martin, 1956 e Boudon, 2001) sublinham a coexistência de diferentes valorizações e a diversidade de posturas face à escola. Já não existem ilusões de homogeneidade. Os alunos distinguem-se, passam a ter uma personalidade, opiniões, uma singularidade reconhecida. Surge a diversificação de estratégias pedagógicas que remete para o reconhecimento de diferentes processos de aprendizagem e recusam-se os modelos únicos, a memorização e o conformismo.

Dubet (2002) perspectiva uma crise da escola que resultaria da falência do modelo de socialização com base em instituições. O trabalho de socialização da instituição escolar pressupunha um acordo prévio entre as partes em interacção: o professor representaria a autoridade e os alunos uniam-se na motivação e desejo de aprender ou, de forma mais expressiva, de “aproveitar”. Mas, actualmente, a interacção social já não é totalmente formatada por essas convenções de papéis sociais estandardizados de forma rígida e surgem espaços mais amplos de liberdade, mas também de responsabilidade pessoal e de conflito<sup>7</sup>.

Os professores já não se podem apenas preocupar com a leccionação de conteúdos, mas também ter em conta o interesse e motivação que cada matéria ensinada terá para o grupo de jovens com quem comunica (Dubet, 2002). E a escola já não é responsável apenas pela dimensão de aprendizagem de conhecimentos formais. O reconhecimento do contributo da escola para a reprodução das desigualdades sociais tem como consequência o alargamento do seu espectro de acção, procurando não se substituir à família mas acolhendo-a e proporcionando à descendência experiências educativas que, por vezes, ela não possui capacidade de oferecer, nomeadamente abrangendo outras áreas, como a cultura, saúde, desporto, etc. Assim, a organização do espaço escolar, a gestão do serviço docente e os diversos aspectos da organização institucional da escola têm de ser repensados tendo em conta o novo contexto e os seus impactes para a instituição<sup>8</sup>.

---

6 A fraca qualidade dos diagnósticos iniciais apresentados pelas escolas é um dado importante mas que não invalida a relevância desta referência à características dos alunos e do contexto enquanto situações-problema.

7 A extrema diversificação de papeis e de problemáticas, característica da falência do modelo de socialização com base em instituições, pode, inclusive, levar à emergência de um novo paradigma de gestão da educação que, assente na diversidade, torne obsoletos programas de discriminação positiva.

8 A investigação realizada nas escolas TEIP, confirmando a teoria, indicia correlações que remetem para a importância da relação das famílias com a escola no sucesso educativo dos alunos, como a frequência de EFA's por parte das famílias e a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Da mesma forma que se distinguem alunos e professores, que se assumem novas identidades em interacção, também os novos tempos implicam um olhar mais atento em torno dos pequenos sistemas, observando de perto as particularidades de cada escola enquanto sistema único que reage às mudanças de contexto, usando o novo real enquanto base para novas conceptualizações teóricas<sup>9</sup>. Como refere Teresa Seabra (2008) “Sabemos hoje que as dificuldades destes alunos (oriundos de meios sociais mais desfavorecidos) *se fabricam* no quotidiano escolar por descontinuidade cultural mas também pela tendencial homogeneização social das escolas e, em especial, das turmas (turmas de nível), pelo processos de orientação que decorrem no seu seio e pela actuação dos professores.” (Seabra, 2008:45)

Mas, ainda que com vantagens inegáveis, a focalização nos micro processos e a utilização, quase exclusiva, de metodologias qualitativas de estudo de caso nas pesquisas ao nível da educação resultaram, também, numa fragmentação das problemáticas sem efeitos cumulativos globais (Dubet, 2003) e numa concentração da investigação em problemas sociais, em detrimento de problemas sociológicos (Sebastião, 2009). Mas análises macro-sociológicas recentes (Giddens, 2000; Mouzelis, 2000), levantam questões que trazem, de novo, a relação entre acção e estrutura para as investigações em torno das desigualdades sociais e das desigualdades face ao ensino.

Giddens, na sua conceptualização da relação entre acção e estrutura atribui o primado ontológico à acção, apresentada como condição lógica da reprodução social. Contudo, a reprodução da estrutura pode dar-se noutra espaço-tempo social em que não estão presentes os actores, como no sistema educativo em que regras e recursos são reproduzidos e alterados noutros patamares de decisão. Mouzelis (2000) procura resolver essa questão, considerando que “se os constrangimentos estruturais existentes são resultantes de decisões ou situações do passado (financiamentos, currículos, formação de professores, escolaridade dos pais, etc.) a sua actuação é contudo influenciada e transformada pelos processos de interacção, de que resulta uma acumulação de pequenas mudanças que se traduzem pelo enfraquecimento progressivo da estrutura original do sistema e pela sua transformação” (Sebastião, 2009:101).

A longa tradição de pesquisa sociológica na educação permite-nos hoje dispor de um modelo analítico que relaciona um conjunto de variáveis determinantes na explicação dos percursos escolares integrando vários níveis, remetendo tanto para o plano da estrutura social

---

9 Rui Canário caracteriza a tendência da sociologia da educação para o desenvolvimento de investigações de carácter mais qualitativo, mais centradas na escola enquanto organização, que emerge a partir dos anos 80 enquanto “evolução para a complexidade” (Canário, 2005:38)

como para o plano da acção, incluindo condições sociofamiliares, dinâmicas do mercado de trabalho, processos escolares e processos interactivos e organizacionais (Seabra, 2008: 32)

A escola é, pois, uma instituição social em interacção permanente com a sociedade onde se integra, um sistema mais alargado e complexo em constante mutação e atravessado por forças exógenas que se reflectem em modelos de participação, normas, leis e relações de poder e de autoridade. Como outra instituição, a escola possui fronteiras que reflectem a natureza e intensidade das trocas que realiza com o meio envolvente, possuindo uma certa autonomia e identidade próprias, cuja preservação é condição de sobrevivência do sistema (homeostasia). A escola reage às mudanças do exterior por rejeição ou recuperação (Canário, 1992), assumindo um papel essencial na manutenção ou na mudança dos valores sociais.

Desta forma, as estratégias encetadas na escola como resposta às desigualdades sociais presentes reflectem a sua posição e cultura (Benavente et al., 1987) e este processo de atribuição de significado envolve simultaneamente as disposições dos actores e a cultura organizativa particular de cada escola<sup>10</sup>. Assim, esse processo é necessariamente heterogéneo, podendo levar, consoante a escola, a uma valorização diferenciada das várias dimensões, produzindo aquilo que ficou conhecido como efeito-escola ou efeito-turma. Por exemplo: existem várias formas de conceptualizar o sucesso escolar – e.g. preparação adequada para o ensino superior, dotação de competências para uma inserção de qualidade no mercado de trabalho, promoção da integração social, etc. – e qualquer exercício interpretativo deverá necessariamente ter em conta esta pluralidade de entendimentos<sup>11</sup>.

As escolas TEIP, embora muito diferentes, apresentam, a este respeito, traços comuns. Trata-se de escolas que, segundo revela a análise dos diagnósticos que sustentam os projectos TEIP<sup>12</sup> atribuem centralidade à promoção da integração social, ao combate às desigualdades sociais enquanto condição da promoção do sucesso educativo e que propõem intervenções globais, promovendo a ligação à comunidade – pais e famílias – em diversas áreas, como a saúde, o apoio social e psicológico e/ou a aquisição e competências pessoais e sociais, por vezes procurando compensar défices, reais ou percebidos, na prestação de serviços públicos de outras instituições sociais.

---

10 Decisões organizacionais, a divisão de públicos escolares, a organização de tempos e disponibilização de determinadas ofertas educativas ou políticas de distribuição do serviço docente são factores relevantes para explicar percursos escolares.

11 Verificamos isso nas reacções das escolas ao convite para serem TEIP e, enfrentando semelhantes problemas educativos e sociais, existem as que recusam e as que procuram activamente integrar o grupo.

12 Diagnósticos esses, mais profundamente analisados noutra contexto (Relatório de Execução Global dos Projectos da 1ª fase do Programa TEIP2 – 2006/2009, DGIDC, ME, Março 2010)

Na análise entre desigualdades sociais e educação, a lista de estudos que revelam o potencial explicativo das características da família de origem no desempenho escolar é muito extensa, sendo praticamente unânimes em considerar que quanto mais rendimentos e – sobretudo – escolaridade detiverem os membros da família, mais provável é o sucesso escolar das crianças e jovens<sup>13</sup>. Os alunos cujos pais têm mais recursos, tendem a beneficiar de um conjunto de vantagens (Vieira, 2003; Wilkinson e Pickett, 2009; Willms, 2006), incluindo melhores escolas, melhores professores e melhores colegas (*spillover effect*), enquanto junto aos que possuem menos recursos tendem a acumular-se situações de desfavorecimento. Esta forte propensão para a reprodução de desigualdades de partida, geração após geração e arena a arena permite-nos falar da existência de um “sistema de desigualdades” (Bhir e Pfefferkorn, 2008:78), sendo que a escola assumiria um papel fundamental na sua manutenção.

As abordagens sublinham a diversidade de elementos que potenciam a relação entre classe social, rendimentos, escolaridade da família e sucesso educativo dos descendentes: A disponibilidade de recursos (material escolar, espaço de estudo e até mesmo alimentação, entre outros), a familiaridade com códigos e processos resultante da homologia entre a cultura social de origem e a cultura escolar (Bernstein, 1996; Bourdieu e Passeron, 1978), a atitude face à escola<sup>14</sup> e até, o preconceito relativo a algumas categorias da população<sup>15</sup> (efeito pigmaleão), são alguns dos elementos explicativos.

Também não é novidade que a inscrição espacial das desigualdades sociais é, ela própria, produtora de diferenças (Capucha, 1992), sendo que escolas situadas junto de bairros sociais e/ou degradados recebem alunos que, por pertencerem a famílias mais frequentemente pouco escolarizadas, com poucos recursos económicos e a um contexto social menos propício à valorização da escola, se encontram em maior risco de abandono e insucesso escolar (Grácio e Miranda, 1978). Como refere João Sebastião, “os espaços socialmente estruturados da cidade produzem os públicos escolares, situação que, em sentido inverso, contribui para a reprodução das desigualdades sociais” (Sebastião, 2009:158).

A aplicação de inquéritos internacionais que tornam possível a comparabilidade de dados (PISA, TIMSS e PIRLS), revelam que, sendo transversal o efeito da origem e posição

---

13 A lista de produção científica francófona sobre educação em que são explorados os recursos socioprofissionais e escolares das famílias dos alunos é particularmente extensa sendo esta a variável mais amplamente estudada naquele contexto. (Seabra, 2008)

14 A propensão para a desvalorização da escola resultaria da interiorização de um destino escolar previamente determinado (Bourdieu, 1966) e, no contexto actual concentra-se em grupos sociais excluídos e marginalizados, o que evidencia a pertinência de medidas focalizadas (Sebastião, 2009).

15 As desigualdades na escola podem, assim, também ser categoriais (Tilly, 2005)

no sucesso educativo, existem variações significativas de país para país: ao efeito recursos junta-se o efeito- país e o efeito-escola<sup>16</sup> (Payet, 1997; Durut-Bellat, 2000).

A questão coloca-se não só ao nível da eficácia dos sistemas educativos para promover o sucesso educativo dos alunos com menos recursos, como ao nível das consequências das desigualdades sociais na performance educativa dos vários países: os países com maiores níveis de desigualdade social possuem menor sucesso educativo e essa relação não se resume ao efeito da pobreza (Wilkinson e Pickett, 2009:108).

Corroborando a relação entre o grau de desigualdade social e na educação Duru-Bellat (2000) alerta para o facto de não se poder reduzir a última aos efeitos da primeira: o Reino Unido, tendo por base indicadores de desigualdade de rendimentos da OCDE, apresenta uma situação de maior desigualdade que a França mas, retendo para análise o efeito das variáveis relativas à origem social no sucesso educativo, revela um melhor posicionamento relativo: “As desigualdades sociais face à escola não são uma pura reprodução das desigualdades sociais e a escola, o seu modo de organização, o seu funcionamento e tantas outras dimensões que variam entre países não são verdadeiramente irrelevantes”<sup>17</sup> (Duru-Bellat, 2000:323).

Nos debates nacionais que a publicação de resultados nos exames suscita emergem duas posições antagónicas: os que consideram que a qualidade do sistema educativo resulta da capacidade de incluir, de garantir a todos os alunos a aquisição de competências-chave para o acesso a direitos de cidadania<sup>18</sup> e os que defendem que não se pode cair no “facilitismo” e que, para garantir a “qualidade do sucesso”, é preciso assumir que nem todos têm condições de completar um percurso académico relevante.

As análises comparativas internacionais mostram que, afinal, a promoção da inclusão pode resultar num melhor desempenho global<sup>19</sup>, e países como a Finlândia, onde a origem socioeconómica é menos relevante e a variância mais baixa, conseguem os melhores resultados globais. Aliás, dos 10 países com melhores desempenhos no PISA<sup>20</sup>, cinco

---

16 Por mais que a análise destes resultados seja importante e pertinente no presente contexto, deve ser ressalvado que as diferenças internas são mais relevantes do que as diferenças entre países: Apenas 10% da variância do desempenho dos alunos pode ser encontrada na comparação entre países, sendo que os restantes 90% derivam de diferenças entre escolas e entre alunos de um mesmo país. Estes dados são confirmados para o PISA 2000 e 2003, bem como outros inquéritos internacionais (Haahr, 2005:39).

17 No original: “Les inégalités sociales face à l'école ne sont pas un pur décalque des inégalités sociales, et l'école, sont mode d'organisation, sont fonctionnement, autant des facettes qui varient d'un pays à l'autre, ne sont vraisemblablement pas sans importance.”

18 Incluindo o acesso a uma profissão remunerada.

19 De acordo com a Comissão Europeia: “(...)está provado que equidade e eficiência, se consideradas numa perspectiva mais lata, se reforçam mutuamente” (Comissão Europeia, 2006:2)

20 Nas várias áreas em estudo: literacia, cálculo matemático e conhecimento científico.

apresentam baixos desvios-padrão ou seja, reduzidas diferenças entre os melhores e piores desempenhos. (Haahr, 2005:40). Esta análise parece corroborar que “as medidas de discriminação positiva de escolas, segmentos da população escolar ou famílias que, por força das suas características sociais, económicas ou outras apresentam desvantagens comparativas que dificultam ou impedem o acesso, em condições de igualdade, à educação ou a recursos educativos, são essenciais para o equilíbrio e a equidade no sistema mas também para que a escola possa cumprir a missão que lhe está confiada.” (Rodrigues, 2010:20)

Se, como as análises internacionais revelam, o sistema educativo português consegue minimizar disparidades em termos de resultados da população escolar, existe ainda algo a fazer para promover uma melhoria global dos desempenhos, sabendo-se, à partida, que o aumento de recursos para os alunos que possuem melhores desempenhos, como resultado da diminuição dos retornos marginais, não tenderá a originar uma melhoria dos resultados. Segundo Chiu e Khoo: “Uma vez que os recursos das escolas se sobrepõem aos recursos das famílias, escolas com mais recursos beneficiam sobretudo os alunos mais pobres e não os mais ricos, mais uma vez em consequência da diminuição do retorno marginal. Assim, os governos poderão também atenuar as disparidades nos rendimentos familiares, distribuindo mais recursos às escolas pobres ou escolas com alunos pobres.”<sup>21</sup> (Chiu e Khoo, 2005:578)

Diversas análises confirmam que a origem socioeconómica tem impacto na performance académica, aferida através do PISA2003 e confirmada em pesquisas anteriores e posteriores (Willms, 2006) mas demonstram também que esta comporta vários elementos que afectam de forma distinta os resultados, que esse impacto é variável e que pode ser influenciado pelas políticas educativas e programas nacionais. A reprodução e legitimação das desigualdades sociais na escola não é uma inevitabilidade.

As desigualdades possuem um carácter cumulativo e profundamente imbricado, o que parece obrigar a que as intervenções que visam a sua redução sejam multidimensionais, numa ofensiva concertada. Mas não são só as desigualdades que tendem a acumular-se. As oportunidades e vantagens também se reforçam, pelo que importa ter uma visão global dos factores de desigualdade e agir nas diversas frentes. Nesta perspectiva, assumindo a escola o seu papel na redução das desigualdades sociais, a sua função terá de ultrapassar a garantia de acesso e frequência. Tal implica reconhecer e combater as desigualdades de partida que

---

21 No original “Since school resources overlap with family resources, extra school resources typically benefit poorer students than richer students, again as a result of diminishing marginal returns. Hence governments might also mitigate disparities in family wealth by allocating more resources to poorer schools or to school with poorer students”

afectam o percurso, trabalhando em parceria para encontrar soluções totais: agindo no domínio da cultura, da saúde e dos recursos materiais e simbólicos. Em suma, implica que a escola assuma o seu papel enquanto instituição central na promoção da equidade.

## **1.2. A resposta da territorialização**

No campo científico dos estudos sobre educação refere-se, frequentemente (Canário, 2005) a actual coexistência de dois fenómenos aparentemente contraditórios. Por um lado, num contexto de globalização, exige-se uma educação para a cidadania global e, por outro, identifica-se uma crescente afirmação do local, patente na emergência de movimentos que apontam como solução para os problemas da educação o fomento de “políticas educativas locais” e a “territorialização das políticas educativas”. João Barroso (1996) considera que, face à heterogeneidade de alunos e multiplicidade de contextos, a única solução é a diversidade, a não sujeição a modelos gerais e o fomento de soluções “à medida”.

Ainda que a noção de territorialização seja próxima da de descentralização, elas são, contudo, distintas. Territorialização significa ter por base uma unidade geográfica enquanto fundamento das estratégias e políticas a implementar. Trata-se de contextualizar e localizar intervenções, concebendo a partir dessa análise uma intervenção específica, recusando fórmulas construídas com base no pressuposto de que a homogeneidade de processos origina a igualdade de resultados. Neste contexto, território não significa uma área definida e decretada administrativamente, mas um espaço de relações com fronteiras negociadas (Chambon, 1987). A base da territorialização é a participação, a valorização da iniciativa local, da mobilização dos actores e a afirmação dos poderes periféricos (Henriques, 2006)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) afirma, no artigo 3º, ponto g) que o sistema educativo organiza-se de forma a “(...) descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”. As Direcções Regionais de Educação (DRE's), sendo órgãos desconcentrados do Ministério da Educação, teriam também como função promover a organização e participação local na administração escolar, sendo, portanto, um instrumento de promoção da descentralização e territorialização da política educativa.

Embora prevista na legislação nacional, segundo Rogério Roque Amaro (1996) a autonomia tem sido pouco fomentada, criando-se antes relações de dependência num quadro de hierarquização. Esta posição é partilhada por outros autores (e.g. Barroso:1996) que

consideram que a desconcentração da administração escolar não se tem revelado um passo no caminho da descentralização, se tem constituído como uma força de bloqueio, aproximando o poder central do local e impedindo a emergência de novos poderes de base territorializada.

Se muitos autores consideram que não existe uma verdadeira vontade política de transferir poder para os territórios (*e.g.* Canário, 2005), há igualmente quem reconheça que as entidades locais são também resistentes e frequentemente pouco dinâmicas. Desde 1989 que a componente local do currículo pode ser definida pelas escolas mas são muito raras as iniciativas por parte das escolas nesse sentido. Como refere João Formosinho e Joaquim Machado (1998), “ (...) a territorialização das políticas educativas foi mais querida, organizada e posta em movimento pelo Estado que exigida pelas dinâmicas locais.”

A falta de articulação interinstitucional é um aspecto que emerge no diagnóstico das causas para a fraca mobilização dos actores locais. A tradição de intervenção é sectorial, entre a administração desconcentrada e central e existe pouco diálogo entre instituições que actuam no mesmo território. Assim se multiplicam, se repetem e se sobrepõem intervenções sem coerência e sem partirem de uma análise global dos recursos locais.

Os caminhos para a territorialização da acção em matéria educativa podem ser vários. Pode significar (i) “descentralização administrativa”, atribuindo-se novas competências e recursos ao poder local para a intervenção na educação; (ii) atribuição de maior autonomia às escolas ou (iii) promoção de formas de contratualização local, de constituição de parcerias. Em Portugal o recente caminho da territorialização tem sido, sobretudo, o da promoção da descentralização administrativa e, pontualmente, de atribuição de maior autonomia às escolas.

Não de forma linear e coerente, mas ambivalente e irregular, e ainda que discutível nos modelos de implementação e substância, assiste-se em Portugal, ao longo da década de 90, a um aumento das iniciativas legislativas de reforço da autonomia, que procuram incentivar o envolvimento de agentes locais na gestão da educação. A este respeito importa referir o Decreto-lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, que institui a autonomia das escolas, o Decreto-lei n.º 75/08 de 22 de Abril, que aprofunda iniciativas anteriores, alargando a autonomia de escolas ao 1º ciclo e o leque de agentes a envolver na gestão escolar e o Decreto-Lei n.º 7/03 de 15 de Janeiro, que cria os Conselhos Municipais de Educação. Recentemente surgem outras medidas, que levam mais longe a descentralização, como a transferência de competências para os Municípios (Decreto-Lei n.º 144/08 de 28 de Julho), entre outros.

Outras transformações são também responsáveis por uma maior cooperação. A expansão dos cursos profissionais, impondo a necessidade de encontrar condições de leccionação, profissionais dispostos a colaborar e colocação dos alunos finalistas, tem sido

responsável por uma maior abertura da escola aos agentes económicos. A instituição das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo favoreceu a articulação com Câmaras Municipais e com agentes culturais locais. A criação dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET) implicou o estabelecimento de parcerias entre escolas e instituições de ensino superior e existem outros tantos exemplos que fortalecem a ideia de que está em curso uma profunda mudança de paradigma de intervenção em matéria educativa (Rodrigues, 2010).

A publicação destes diplomas e a implementação destas medidas potenciou a flexibilidade na gestão do currículo, dos tempos e espaços lectivos, permitiu organizar o complemento curricular e a ocupação de tempos livres, o auto financiamento e gestão de receitas geradas pela escola, e o estabelecimento de parcerias entre escolas, nomeadamente para a criação de centros de recursos educativos e de formação, impondo uma dinâmica de aumento da autonomia. Estes esforços foram animados por uma convicção: as escolas, dotadas de maior capacidade de acção, tornar-se-iam parceiros territoriais relevantes, parceiros desejáveis de projectos e iniciativas interinstitucionais, com maior capacidade para responder às necessidades locais.

A promoção da acção focada em objectivos que subjaz à ideia de “Projecto Educativo de Escola” revela-se essencial na construção da autonomia sendo relevante, a este respeito, o contributo da experiência do TEIP e da construção e gestão de um Projecto Educativo TEIP pela experiência que este representa em termos de gestão de projecto referenciada a objectivos e metas com uma componente de monitorização e prestação de contas.

Esta abertura da escola ao meio – e do meio à escola –, mais do que uma estratégia para resolver um problema “da escola” marca a emergência de uma perspectiva globalizada da educação que permite “passar de uma abordagem analítica e segmentada para uma abordagem articulada e interactiva da dupla dimensão – social e educativa – de cada “feixe de problemas” (Canário, 2005:157), reconhecendo os vários actores locais as suas responsabilidades.

A discussão relativa à forma de administração da educação complexificou-se e já não se coloca numa dualidade local/ central ou sequer numa trilogia local/regional/central: Associações de pais, empresas, organizações profissionais e outros grupos de interesse exigem participar na decisão estratégica e são também perspectivados pelo sistema como parceiros fundamentais nas questões da educação. Assim, ao tradicional debate entre centralização e descentralização junta-se a noção de “policentração” (Barroso, 1996), entendida como um movimento em que se posicionam no debate vários actores e diferentes “pólos de poder”: “Na verdade, esta ideia de que nem tudo se resume à “deslocação do centro” de um patamar para o outro na hierarquia do sistema mas que, antes pelo contrário,

existem vários centros, coexistindo em diferentes lugares do sistema, parece ser uma ideia mais adequada à realidade que nós vivemos” (Barroso, 1996: 12).

Neste contexto, surge como particularmente pertinente e adequado convidar as escolas e agrupamentos a apresentar projectos criativos, concebidos pelos próprios, que procurem intervir de forma abrangente, tendo em conta não só a dimensão estrita do sucesso educativo mas também a promoção da integração social e a promoção da passagem para a vida activa, desejavelmente envolvendo vários parceiros locais e institucionais. Assim, surge como particularmente pertinente e adequado um Programa com as características do TEIP, especialmente quando direccionado para escolas que enfrentam desafios acrescidos na promoção do sucesso educativo. Porque, como refere a Comunicação da Comissão Europeia: “As escolas não conseguem resolver sozinhas as desvantagens sociais dos alunos. Para encontrar soluções, é preciso criar parcerias que envolvam as famílias, os serviços sociais, os municípios e os serviços de saúde, e que permitam quebrar a transmissão das situações de pobreza e exclusão às gerações seguintes.” (COM (2008) 425 Final)

### ***1.3. Territórios de Intervenção Prioritária***

A nível internacional, o debate em torno da descentralização e territorialização de políticas educativas também marca a agenda política. E França foi, de entre os estados “semi-centralizados”, precursor da descentralização, nomeadamente através da publicação em 1992 da “carta de desconcentração”. Aliás, segundo Louis François (1996: 35), em França o Ministério da Educação Nacional tem-se empenhado, desde 1986, “...numa mudança profunda. As suas funções de gestão directa já não constituem a regra; a sua acção tende cada vez mais a centrar-se em funções de estímulo, de coesão, de acompanhamento, de controlo a posteriori e de avaliação. Ou seja, sobre o essencial”. Esta estratégia de descentralização é considerada positiva pelos envolvidos. Para o Estado, diminuiu os encargos financeiros e para as autarquias constituiu-se como campo para afirmação própria (Michel, 1999).

Uma estratégia que visa respostas em países em que existem clivagens sociais económicas e territoriais marcadas e que passa pela promoção da descentralização e territorialização é a discriminação positiva de escolas. Neste contexto, a intervenção que inspirou os TEIP portugueses, foi exactamente concebida e implementada em França em 1982 e sistematicamente reeditada, dando pelo nome de ZEP – Zones D’Education Prioritaire.

Tal como no caso português, trata-se de um programa nacional que visa atribuir a escolas sinalizadas pelo Ministério da Educação recursos para fazer face aos problemas

identificados. As escolas são convidadas a apresentar projectos educativos que, assentando em parcerias de base local, se dirijam à resolução dos problemas identificados. Com base nesses projectos, o Ministério da Educação Francês concede às escolas maior autonomia para a contratação de docentes e não docentes, mais créditos horários, a possibilidade de organizar e/ ou frequentar formações especializadas, atribuição de bolsas a alunos, entre outras medidas.

O Reino Unido, um país de tradição descentralizada no que concerne à educação, pioneiro neste tipo de iniciativas<sup>22</sup>, foi um pouco mais longe no seu mais recente programa de territorialização. Muito semelhante às ZEP francesas e aos TEIP nacionais, o governo britânico colocou em marcha em 1968 o programa experimental Education Action Zones<sup>23</sup> (EAZ). Ainda que com os mesmos princípios e dirigindo-se ao mesmo tipo de escolas – inseridas em zonas urbanas degradadas – difere num elemento essencial: a iniciativa de participação não parte do governo central mas sim das próprias parcerias locais.

O programa inglês adopta também uma forma diferente de financiamento da que é seguida no caso francês. Este é, em parte disponibilizado pelo Department for Education and Skills (DfES) do Ministério da Educação com base num plano de acção concebido e aprovado pelos parceiros, mas noutra parte é deixado a cargo das parcerias, com vista a estimular a procura de parceiros empresariais. Em cada zona são criados “Education Action Forums” (EAZs) com representantes de cada parceiro, com funções de concepção e implementação do plano de acção e a gestão do orçamento. Assim, ao DfES cumpre apenas a aprovação do plano de acção elaborado pelos parceiros e a avaliação do trabalho das EAZs no final do período de implementação, deixando-se a gestão da EAZ ao critério do conjunto de parceiros.

A avaliação independente do Ofsted – Office for Standards in Education – revelou dificuldades iniciais mas melhorias significativas, por via do fortalecimento das lideranças locais e do acréscimo nas competências em planeamento. O aumento da cooperação entre agentes e instituições, a qualidade das iniciativas postas em marcha com o apoio dos parceiros empresariais, que resultaram na melhoria significativa nas metodologias de ensino e gestão escolar, são elementos destacados na avaliação. Os princípios deste programa apresentam-se, assim, ajustados a um contexto com forte dinâmica local e experiência na gestão de parcerias.

---

22 O relatório Plowden publicado em 1967, defende o desenvolvimento de um ensino centrado no aluno. Está na origem das Educational Priority Areas (EPA), a primeira concretização, na Europa, da ideia de discriminação positiva.

23 Este programa dividiu-se em duas fases: numa primeira fase, do fim de 1998 e início de 1999 foram envolvidas 25 EAZ e em 2000 foram criadas outras 47 EAZ. Inicialmente com uma duração de 3 anos o programa foi estendido para 5 e, desde 2003 que as primeiras parcerias têm sido apoiadas por outras medidas.

Em Portugal surgem, na segunda metade dos anos 90, investigações que visavam clarificar a relação entre territórios de exclusão e escolas<sup>24</sup>. Em 1996/97 surge como experiência pedagógica circunscrita a zonas particularmente atingidas por fenómenos de insucesso, abandono escolar, violência e indisciplina, o Programa TEIP. O território passava a ser considerado unidade na intervenção em matéria educativa. A relevância atribuída a este programa advém, não só da intenção expressa de promover a territorialização e a autonomia das escolas<sup>25</sup>, como por o fazer segundo critérios de prioridade e discriminação positiva<sup>26</sup>.

De acordo com o Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, em rede e em parceria com instituições locais, procurava-se “(...) contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com conseqüente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e não de intervenções avulsas e, muitas vezes, desarticuladas” (ME, 1996:01). Um passo importante na substituição do conceito tradicional de escola-edifício pelo de escola-organização. Mais recentemente, através do Despacho n.º 55/2008, de 23 de Outubro<sup>27</sup>, surge o segundo Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Existem diferenças significativas entre os dois textos fundadores que também revelam diferentes graus de maturação do sistema e de autonomia concedida. O primeiro, mais “internalista”, foca a promoção da coordenação entre escolas de diferentes níveis do mesmo território e a articulação inter ciclos. As referências ao trabalho conjunto nomeiam, para além dos actores internos das escolas (professores, alunos, não docentes, associações de pais), autarquias locais e associações culturais/recreativas. O segundo despacho, por seu turno, dirige-se já a agrupamentos e focaliza, essencialmente, a coordenação e articulação com outras organizações presentes, referindo que, no projecto educativo a apresentar, deverão ser tidas em conta as circunstâncias e interesses da comunidade, contemplando intervenções de vários parceiros e acrescentando ao leque referido no despacho anterior, os “ (...) serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de acção social, empresas, comissões de protecção de menores, instituições de solidariedade e associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras.”

---

24 Em 1997/98 o projecto de investigação “Escolas e Territórios Educativos”, em 1998/99 “Escolarização em zonas de intervenção prioritária: o ponto de vista das crianças e das famílias e o projecto internacional “EGSIE: Educational Governance and Social Inclusion na Exclusion”

25 Esta relação entre TEIP e autonomia não é claramente assumida mas previa-se que, ao abrigo dos contratos-programa TEIP, fossem sendo incluídas cláusulas de autonomia e não será por coincidência que as equipas das DRE envolvidas na negociação e no apoio às escolas TEIP sejam, precisamente, as equipas da autonomia.

26 Em Despacho (8065/ME/09 de 20 de Março) foi definida a discriminação positiva sistemática das escolas TEIP em todas as medidas de política do ME mas verificou-se que esta medida nunca foi aplicada.

27 O Programa TEIP2 foi efectivamente lançado em 1996 num despacho não publicado.

Na análise comparativa entre os dois documentos também é claro o carácter mais prescritivo do primeiro despacho em termos do tipo de apoios concedidos: no primeiro caso, limitado a um conjunto de itens listados na legislação<sup>28</sup> colocando a tónica nos recursos, e aberto no segundo caso a meios considerados ajustados aos objectivos propostos no projecto apresentado pelo agrupamento e a negociar com a DRE e com a equipa TEIP do ME<sup>29</sup> com a tónica sendo colocada no projecto e na análise da sua pertinência.

Estas alterações revelaram-se adequadas. A relevância do TEIP advém, como demonstra a experiência, da perspectiva de intervenção global, orientada para a resolução de problemas situados e para a concepção de soluções locais, tendo em conta os vários recursos disponíveis. Assim, a orientação foi no sentido de, partindo de um diagnóstico, as escolas concebem um projecto de intervenção coerente e global, incluindo as acções e actividades concebidas para resolver os problemas de partida, ultrapassando bloqueios que advém da multiplicação de respostas para áreas específicas e conceptualizando soluções com potencial no contexto. Por esse motivo, foram incluídas no projecto TEIP acções e actividades associadas ao Plano da Matemática, listadas e integradas acções do Programa Escolhas ou Bairros Críticos, entre outros, sendo estas consideradas na aferição da pertinência e coerência do projecto e até, por vezes, sendo atribuídos recursos adicionais para o seu reforço, potenciando impactos<sup>30</sup>.

O Despacho n.º 55/2008 estabelece como objectivos gerais, a “melhoria da qualidade das aprendizagens, traduzida no sucesso educativo dos alunos”, o “combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo”, a “criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada para a vida activa” através da “progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil – com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas” e da “disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural”.

O foco da investigação que se apresenta é o de avaliar a consecução deste objectivos com base em dados objectivos e assim, aferir da eficácia do Programa TEIP para lá das tomadas de posição ideológicas e/ ou políticas.

---

<sup>28</sup> Rácios professor-aluno; dispensas de serviço lectivo a directores; reduções de componente lectiva; colocação de professores de áreas específicas, apoio SPO e educação especial, recurso a animadores/ mediadores

<sup>29</sup> Como veremos adiante, apesar de não existirem prescrições do tipo de acções elegíveis e de apoios a conceder e de se privilegiar uma discussão técnica de soluções “à medida”, existem muitas similitudes nos planos de actividades e recursos solicitados pelas escolas.

<sup>30</sup> Assim nalgumas escolas TEIP, foram atribuídas horas extra para a intervenção na matemática, para além das atribuídas pelo PAM ou de outras medidas transversais.

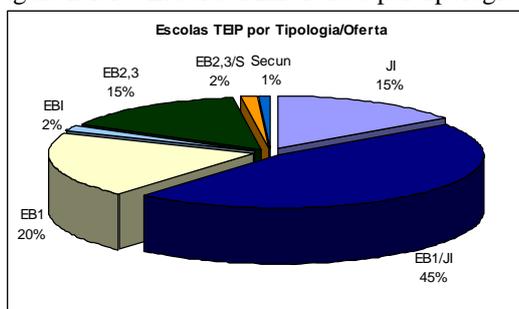
## 2. Análise da Eficácia do Programa TEIP2

### 2.1. Caracterização dos 35 agrupamentos TEIP2 da 1ª fase e dos seus projectos TEIP

Apesar de não atingirem 3% do total de agrupamentos do continente, os 35 TEIP2 da 1ª fase, assumem, no leque de escolas da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) um peso não negligenciável, sendo cerca de 5% do total de escolas no primeiro caso e 4% no segundo.<sup>31</sup>

No conjunto dos 35 Agrupamentos de Escolas TEIP2 da 1ª fase verifica-se a existência de um elevado número de estabelecimentos com a tipologia JI, EB1, EB1/JI e EBI que representam 83% do total de estabelecimentos.

Figura 2.1.1 – Escolas TEIP 1ª fase por tipologia



Fonte: Relatórios de Avaliação Final TEIP2 – 1ª fase

A percentagem de alunos evidencia uma concentração no 1º ciclo da oferta dos agrupamentos TEIP, encontrando-se neste ciclo quase 50% do total de alunos das escolas TEIP2 da 1ª fase. Em sentido inverso, a oferta de secundário é residual e apenas 5 escolas têm secundário ou oferecem cursos profissionais que conferem certificação desse nível<sup>32</sup>. Assim, apenas 3% dos alunos frequentavam, em 2008/09, em escolas TEIP, esse nível de escolaridade.

Os dados relativos ao número de alunos por ano lectivo de 2006/07 até 2008/09 e as informações qualitativas veiculadas pelas escolas nos relatórios de avaliação e estudos de caso revelam que, salvo um caso particular, não existe uma retracção da procura ainda que, em algumas escolas – sobretudo em escolas da DREN –, o número de alunos revele, no período considerado, um pendor decrescente, que porém, se encontra longe de se constituir enquanto tendência clara e que, provavelmente, está relacionado com o decréscimo demográfico verificado na área Metropolitana do Porto, onde todos os Agrupamentos se localizam.

<sup>31</sup> Com a 2ª e 3ª fases do Programa, este atinge já mais de 8,7% dos agrupamentos de escolas do continente.

<sup>32</sup> Além de apenas existirem 5 escolas (3 EB2,3 e 2 Secundárias) que oferecem vias de frequência de secundário, são escassos os dados enviados relativamente a esta realidade, razão pela qual os resultados no secundário não são tema aprofundado neste relatório.

Um risco referenciado em programas de discriminação positiva como o TEIP é o de estigmatização dos agrupamentos (Van Zanten, 2001; Barbieri, s.d). Não se discutindo, neste contexto, se tal estará efectivamente a acontecer ou não, os dados relativos ao número de alunos por ano lectivo de 2006 a 2009 revelam que, pelo menos, um dos sinais de alerta – a redução do número de alunos como resultado de estratégias familiares para evitar a frequência de escolas TEIP por parte dos seus educandos – não se verifica transversalmente, sendo que a maioria das escolas registou um aumento da sua população escolar. Em totais absolutos, foi em 2007/08 que o TEIP abrangeu mais alunos, num total de 40.240. Em 2008/09 o Programa envolveu menos 345 alunos, sendo 53,2% alunos de escolas pertencentes à DRELVT e os restantes 46,8% de escolas da DREN mas, comparando o último ano lectivo com o de 2006/07, ano de partida, salda-se a iniciativa TEIP num acréscimo de 3.487 alunos.

A dimensão dos agrupamentos TEIP2 da 1ª fase é variável, sendo, em média de 1140 alunos em 2008/09, mas com um elevado desvio-padrão. Em seis agrupamentos o número de alunos ronda os 2.000, surgindo em contraste com três que possuem cerca de 500.

O número de alunos beneficiários de Acção Social Escolar (ASE) que frequentam os agrupamentos considerados evidencia a concentração de situações de desfavorecimento social: em média, nas escolas TEIP, a percentagem de alunos no escalão A e/ ou B de ASE é de 54,2%, contra 39,3% no conjunto de escolas do continente<sup>33</sup>. No caso das escolas TEIP torna-se assim particularmente visível a relação entre desigualdades sociais e desigualdades face à escola abordada na primeira parte desta investigação.

A intervenção TEIP iniciou-se com a definição das situações-problema que o projecto visaria superar, tendo sido pedido que os agrupamentos as listassem. Com base nessa informação, foram, para fins heurísticos, tipificados os problemas apresentados pelas 35 escolas, dando origem a 9 categorias de problemas.

Quadro 2.1.2 – N.º de referências por tipologia de problemas

Categorias de problemas		Ocorrências
1. Insucesso Escolar		25
2. Abandono/ Absentismo Escolar		23
3. Indisciplina / Violência		30
4. Constrangimentos Materiais e Físicos da Escola		26
5. Adequação/ suficiência dos Recursos Humanos		18
6. Adequação e eficiência da gestão escolar		14
7. Relacionamento com o meio envolvente		20
8. Expectativas face à escola		8
9. Dificuldades contextuais/ exógenas	9.1. Atributos dos alunos	20
	9.2. Atributos das famílias	16
	9.3 Atributos da comunidade	18

Fonte: Relatórios de Avaliação Final TEIP2 – 1ª fase

<sup>33</sup> Dados MISI para 2008/2009

Em síntese, a referenciação das escolas ao tipo de problemas que estão presentes no despacho de criação do Programa TEIP surge em claro destaque: a nomeação de situações-problema relativas a indisciplina e violência (sendo a última bastante menos comum), ao insucesso escolar e às elevadas taxas de abandono e/ou absentismo, emergem quase como reconhecimento da pertinência da sinalização destes agrupamentos enquanto TEIP. Mas a análise das situações-problema é também reveladora de outras tendências, nomeadamente as que podem ser percebidas pelo elevado número de ocorrências dos problemas que remetem para dificuldades contextuais/ exógenas<sup>34</sup>.

O relevo conferido a estas dificuldades contextuais/exógenas revela uma certa propensão para a externalização dos problemas, considerando-se que as situações-problema relevam das características intrínsecas dos alunos, pais e comunidade<sup>35</sup>. É certo que o desafio particular que a promoção do sucesso educativo representa para estes agrupamentos deriva das características particulares da população que serve e das comunidades em que se insere mas, na medida em que os problemas – a sua resolução – são a base da intervenção, estes emergem como potencialmente paralisantes, impossíveis de alterar e nem sempre como motivadores da acção. De forma mais clara, poderemos dizer que na medida em que o “meio familiar” é listado como problema, ao invés de ser transposta a questão para “dificuldades de promoção do envolvimento das famílias”, ele torna-se num problema não operacionalizável, já que se situa para lá do âmbito de actuação da escola mudar o problema identificado. Uma outra tendência verificada é para a “patologização” ou “naturalização” das situações assumindo que o insucesso resulta de “dificuldades de aprendizagem”, problemas de “auto-estima” e “carências sócio-afectivas” dos alunos que parecem representar uma outra forma de descentrar o projecto daquelas que são as dimensões essenciais do trabalho escolar e uma forma de validar a contratação de psicólogos e terapeutas da fala, transferindo o ónus da solução para profissionais não docentes, e para uma intervenção clínica e terapêutica. Raras

---

<sup>34</sup> A categoria “atributos dos alunos” remete para questões relativas ao “desinteresse pela escola”, “dificuldades de aprendizagem” ou “falta de domínio da língua”. Nos “atributos das famílias” surgem com destaque a “baixa escolaridade dos pais” e a “disfuncionalidade” e “desestruturação” familiar. Sob a designação de “atributos da comunidade” encontram-se situações na fronteira do campo de intervenção da escola, como problemas de desemprego das famílias e as insuficiências ao nível dos cuidados primários, situações de fome, problemas de higiene e saúde dos alunos e outros problemas sociais do contexto territorial da escola.

<sup>35</sup> Em publicação recente (2005) Rui Canário defende que a política de territorialização seguida pela administração remete para uma “visão desvalorizada das comunidades e das crianças” enquanto as dinâmicas impulsionadas pelos projectos locais privilegiariam a “pertinência”, no sentido da valorização do “ponto de vista e os saberes dos actores locais”. Estas afirmações são feitas sem evidência do seu suporte empírico, pelo que indiscutíveis, mas a partir da experiência dos TEIP e dos diagnósticos elaborados é possível retirar, precisamente, a leitura oposta.

vezes as escolas questionam a forma como realizam o seu trabalho, os seus métodos e a adequação das suas estratégias ao público que servem.

Tal como os problemas, as acções e actividades dos 35 projectos TEIP analisados foram tipificadas. As acções mais frequentes são as que contribuem para a “melhoria do clima de escola”. Neste âmbito, são referenciados vários projectos de intervenção cívica, desportiva e/ou cultural, sendo o tipo de actividades que mais frequentemente se encontram nesta categoria as que envolvem constituição/ dinamização de clubes /ou ateliers de informática, de artes, rádios, jornais, entre outros, habitualmente de frequência voluntária

Um outro conjunto muito referenciado de actividades integra a “animação dos espaços escolares”, dinamizada por animadores socioculturais, a qual contribuiu significativamente, segundo os responsáveis das escolas, em articulação com a intervenção de outros técnicos (mediadores, educadores sociais, técnicos de serviço social, psicólogos), para a diminuição da indisciplina e dos episódios de violência.

Com uma expressão praticamente idêntica seguem-se as “estratégias com impacto na melhoria das aprendizagens”. As tutorias e os apoios socioeducativos são iniciativas muito frequentes, bem como o reforço das actividades previstas no Plano Nacional de Leitura – animação de leituras, feiras do livro – ou no Plano da Matemática, entre outros, e que surgem em mais de 2/3 dos projectos TEIP. A oferta de Percursos Curriculares Alternativos é uma estratégia prosseguida em mais de metade dos projectos analisados.

A “promoção de competências pessoais e sociais” é uma categoria também muito frequente entre os 35 projectos dos agrupamentos /escolas TEIP analisados. Neste domínio há a destacar um grande investimento em: a) acções de desenvolvimento de competências pessoais e sociais de sentido positivo face às normas sociais mais comuns, em inúmeros casos de carácter pontual e apontando para intervenções de sensibilização; b) um conjunto de acções mais estruturantes, com diferentes abordagens, a saber: i) Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), estrutura em que, de forma particularmente articulada, as escolas entrecruzam conhecimentos específicos e diferenciados de vários profissionais – técnicos de serviço social, educadores sociais, mediadores, psicólogos e de parceiros locais<sup>36</sup> – num trabalho de proximidade com os alunos (e famílias) e em articulação com docentes; ii) “gabinetes” designados de Orientação Disciplinar, para onde os alunos com ordem de saída da sala de aula são encaminhados e sensibilizados para a questão da disciplina; iii) a Mediação Escola – Família, que veio aprofundar o relacionamento da escola com as famílias, nomeadamente através da figura do mediador cultural; e iv) o apoio psicológico e

---

<sup>36</sup> CPCJ, Centro de Saúde, etc.

psicopedagógico, com uma ocorrência ainda significativa, que se justificou como apoio especializado a situações muito graves.

A “promoção de estilos de vida saudáveis e apoio social” é um conjunto de actividades que regista muitas ocorrências, em particular dada a frequência de acções de promoção da educação para a saúde/rastreios/prevenção de comportamentos de risco. Os rastreios, muitas vezes abertos à comunidade, e as actividades de prevenção de comportamentos de risco parecem surgir na resposta a problemas que se situam, sobretudo, ao nível dos atributos da comunidade dos alunos e das famílias e que remetem para a ausência de hábitos de higiene e cuidados de saúde e para a ocorrência de comportamentos de risco. As questões da alimentação também preocupam as escolas que integram no seu leque de acções intervenções directas de apoio alimentar na forma de pequenos-almoços e/ou lanches a alunos carenciados, o que atesta bem a importância destas escolas para atender a situações de emergência social.

A “capacitação e intervenção na comunidade” é uma dimensão ausente em cerca de 1/3 dos projectos. Nesta categoria teve-se em conta a sensibilização de pais/ comunidade para a alfabetização, a oferta de formação para adultos (EFA) / Educação Extra-Escolar (a mais frequente destas actividades e que surge em pouco mais de metade dos projectos), a formação de pais, o apoio às suas associações, o desenvolvimento de projectos e acções com e para a comunidade e também as iniciativas articuladas com intervenções do Programa Bairros Críticos ou Escolhas, revelam uma frequência que, assumindo os objectivos estratégicos do programa, se pode considerar abaixo do desejável.

Existe um conjunto de actividades que têm em comum a intenção de promover a “capacitação da escola enquanto organização”. Neste tópico integraram-se a criação de observatórios de qualidade e de sistemas/ dispositivos de monitorização dos projectos que se verifica terem sido estimulados pela necessidade de “prestação de contas” e pela existência de um dispositivo de acompanhamento específico do Programa, os estudos e diagnósticos ao longo do processo de implementação do projecto a fim de colmatar as debilidades dos diagnósticos iniciais, assim como as respostas que visam promover uma melhor articulação inter e intra ciclos, como as reuniões de preparação de transições de ciclo, a elaboração de testes em articulação com docentes do ano de escolaridade anterior e a harmonização de critérios de avaliação, entre outras. Incluem-se, ainda nesta categoria, assumindo grande expressão, as diversas formações de docentes, em novas práticas pedagógicas, para as tutorias, as pedagogias activas, as pedagogias diferenciadas, a utilização de novos recursos, a prevenção e gestão da indisciplina, assim como outras formações dirigidas a não docentes.

A oferta de Cursos de Educação e Formação é a principal actividade desenvolvida que remete para a “promoção da passagem qualificada para a vida activa”, para além da orientação vocacional e a informação sobre saídas profissionais, que não surge em todos os projectos. Importa salientar a fraca frequência destas actividades, inexistentes em cerca de ¼ dos projectos, não só por estas se assumirem enquanto centrais para responder a um dos objectivos do Programa TEIP, que remetia para a criação de condições que favorecessem a transição da escola para a vida activa mas, sobretudo por ser a estratégia mais frequentemente referida pelas escolas enquanto causa/ factor da redução do insucesso escolar, do abandono e absentismo e da melhoria das expectativas face à escola.

Em síntese, é comum a todos os projectos a existência de acções englobadas nas categorias de “melhoria do clima de escola”, estratégias com impacto na “melhoria das aprendizagens” e “promoção de competências pessoais e sociais”. Os agrupamentos revelam, assim, uma aposta em intervenções equilibradas que, respondendo à gravidade das situações sociais das populações que servem, não esquecem a sua função primordial de promoção da igualdade de oportunidades e motor de mobilidade social<sup>37</sup>. Por outro lado, as acções de “promoção da capacitação e intervenção comunitária” e de “promoção da passagem qualificada para a vida activa” estão ausentes de boa parte dos projectos, o que parece resultar da conhecida dificuldade das escolas em dinamizarem actividades mais abrangentes, para lá das suas funções clássicas e que impliquem a articulação com entidades externas.

Assim, as áreas de maior fragilidade das actividades desenvolvidas no âmbito dos projectos TEIP parecem resultar não apenas de dificuldades em “entrar na sala de aula”, já identificadas no Relatório Intercalar de Acompanhamento (DGIDC, 2007) e que se relacionam com a existência de resistências por parte dos docentes em dar a conhecer, debater e transformar as suas práticas pedagógicas e estratégias na sala de aula, mas também de resistências em promover a passagem “para lá dos portões da escola”.

Num segundo plano, é também de salientar a possível dependência face à dinâmica produzida como resultado do reforço e diversificação dos recursos humanos na escola. A profusão de actividades de animação, de educação para a saúde, de desenvolvimento de competências pessoais e sociais e mesmo a intensificação das relações escola-família que

---

<sup>37</sup> Verifica-se, pois, que uma análise aprofundada do Programa o descobre como uma medida pluridimensional com evidentes objectivos de promoção da equidade na modalidade de intervenção de (re) distribuição de recursos mas com contributos muito significativos ao nível da promoção da eficiência e qualidade do sistema, abrangendo a organização do sistema, as áreas curriculares e pedagógicas, a informação, avaliação e controlo, entre outras modalidades de intervenção, conforme a matriz de análise concebida por Maria de Lourdes Rodrigues (2010:31) para análise das políticas da educação.

caracteriza os projectos é uma consequência directa da injeção de recursos como os mediadores culturais, os educadores sociais, os animadores, entre outros, recursos cujo tempo de permanência na escola é uma incógnita, estando limitada ao período de implementação do Programa e que podem gerar uma dispersão de objectivos. As questões da sustentabilidade das intervenções TEIP e/ou da diversificação do perfil de recursos humanos alocado às escolas, em função da especificidade dos problemas e dos contextos, é uma questão importante que emerge nesta análise. Por outro lado, esta dependência relativamente a recursos não docentes e em dimensões que não se situam no campo pedagógico, dificilmente se coaduna com a focalização na promoção do sucesso educativo e da qualidade das aprendizagens que deve orientar o Programa TEIP<sup>38</sup>.

O aumento de recursos humanos e financeiros da escola, resultado da intervenção TEIP, poderia gerar um efeito de fechamento, já que as escolas estariam agora menos dependentes de contributos externos para o desenvolvimento das suas actividades. Contudo, não é isso que se verifica. Questionadas acerca da evolução da cooperação com parceiros externos do projecto, face à situação anterior ao TEIP, todas as escolas consideraram que os níveis de cooperação com parceiros são agora maiores. Será, portanto, de concluir que o Programa TEIP reforçou significativamente a capacidade da escola na construção de parcerias e a sua afirmação perante os parceiros, em particular, junto daqueles que trabalham na área da inclusão social e da saúde pública, bem como das autarquias locais. Aliás, esse efeito é frequentemente referido, surgindo destacado enquanto contributo significativo dos técnicos – sobretudo dos técnicos de serviço social – colocados nas escolas.

O já referido relatório intercalar do TEIP2 identificou um conjunto de questões quer relativas aos problemas, quer aos resultados e impactes que agora se retomam.

Em primeiro lugar, verificou-se que os dados relativos ao abandono, em particular no 1º ciclo, assumiam uma expressão preocupante que comprometia o objectivo de universalização da educação básica. Em segundo, as estratégias para promover a qualidade das aprendizagens e o sucesso, focalizadas nos planos de recuperação ou encaminhamento para o ensino especial, surgiam pouco inovadoras e raramente remetiam para sistemas diferenciadores e para o reforço da adequação da acção educativa aos públicos, grupos ou indivíduos, como as tutorias ou outros sistemas de apoio ao aluno e de diferenciação pedagógica, sendo também escassas as adaptações curriculares, como o recurso ao projecto curricular de turma ou mesmo a currículos próprios. Poucas tinham sido as acções com impacto directo na sala de aula, em

---

<sup>38</sup> Uma maior focalização na dimensão do ensino-aprendizagem, o fomento debate em torno de soluções pedagógicas foi um dos aspectos que, da 1ª para a 2ª e 3ª fase do TEIP2, tem sido progressivamente estimulado.

particular no 1º ciclo, e as existentes remetiam, sobretudo, para acções ao nível do Plano da Matemática, do Programa Nacional do Ensino do Português e das Ciências Experimentais, em tudo semelhantes às que se desenvolvem nas outras escolas.

Mas, ao nível dos resultados, um ano após o início do programa, eram já visíveis indícios que apontavam para a melhoria do ambiente escolar e para a redução dos níveis de insucesso, evoluções atribuídas a uma maior capacitação das escolas em resultado da contratação de outros técnicos por via do programa TEIP e que trouxeram à escola, não só novas competências técnicas mas novos olhares sobre os antigos problemas<sup>39</sup>.

Vejamos agora, dois anos depois, como evoluíram os resultados<sup>40</sup>, procurando perceber qual o grau de concretização dos objectivos gerais definidos para o Programa.

## **2.2. Objectivo: Combate ao Abandono Escolar e às Saídas Precoces do Sistema Educativo**

### **2.2.1. Evolução do Abandono**

Como referido, o relatório intercalar do Programa (DGIDC, 2007) alertava para a dimensão preocupante do abandono escolar precoce nas escolas TEIP. A incidência do abandono, sobretudo no 1º ciclo, era uma questão central de intervenção e que foi assumida como tal também pelas escolas nos projectos apresentados, surgindo como um dos principais objectivos em 22 dos 35 projectos da 1ª fase.

Tendo por base os dados relativos ao abandono<sup>41</sup> enviados pelas escolas no seu relatório de avaliação, verifica-se que a desistência, medida através do indicador de retenção por abandono, tem vindo a diminuir de forma sustentada em todos os ciclos e modalidades de ensino. Esta é também a conclusão que se pode retirar dos seis estudos de caso desenvolvidos,

---

<sup>39</sup> É possível que a reflexão em torno dos problemas realizada no diagnóstico e visibilidade dada às escolas e agrupamentos tenha produzido um efeito de mobilização em relação às actividades propriamente previstas no contrato e definidas em sede de planeamento. Existem ainda casos em que a implementação das actividades iniciou-se antes da assinatura formal do contrato.

<sup>40</sup> Pelo facto de várias escolas nas tabelas preenchidas relativas aos resultados escolares não terem discriminado a tipologia dos Cursos de Educação e Formação em questão, não foi possível agrupar os dados das ofertas profissionalmente qualificantes aos de cada ciclo de estudos. Assim, os resultados relativos a este tipo de oferta serão sempre tratados de forma desagregada ou então analisados no conjunto do 2º e 3º ciclo.

<sup>41</sup> Foi utilizada a expressão “abandono” por ser esta a reconhecida pelas escolas e a que tem sido utilizada na recolha de dados. Na verdade, seria mais correcto utilizar a expressão “desistência”, utilizada pelo Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação (GEPE-ME), uma vez que são contabilizados os alunos que, em determinado ano, ficaram retidos por falta de comparência na escola.

já que em todos os agrupamentos visitados a taxa de abandono decresce acentuadamente ao longo do tempo de implementação do projecto

Quadro 2.2.1.1 – Taxa de Abandono nas escolas TEIP

<b>Taxa de Abandono – escolas TEIP</b>	<b>2006/07</b>	<b>2007/08</b>	<b>2008/09</b>
1º Ciclo	1.7	1.2	0.4
2º Ciclo	2.6	1.8	0.9
3º Ciclo	2.9	2.3	1.6

Fonte: Relatórios de Avaliação Final TEIP2 – 1ª fase

Retendo para análise o 1º ciclo de escolaridade, verifica-se que, em 2006/07, no conjunto dos 35 Agrupamentos TEIP em estudo, existiam 160 alunos retidos por abandono. Em 2007/08 são 116 alunos e em 2008/09 esse número baixa para 55. No conjunto dos 3 anos, para além do progresso no combate ao abandono, verifica-se a redução do desvio-padrão, ou seja, a minoração das diferenças entre escolas que, neste caso, revela que as escolas em que os dados de abandono eram mais preocupantes tiveram uma redução mais significativa do que as escolas em que, desde logo, o problema não assumia uma grande expressão.

A leitura dos dados do abandono no 1º ciclo nos agrupamentos TEIP2 da 1ª fase faz transparecer duas situações distintas. Na maioria dos agrupamentos esta revela um carácter casuístico: registam-se valores pouco expressivos (1, 2 ou 3 alunos) com algumas variações anuais e sem tendência clara, o que parece remeter para situações pontuais, associadas a acontecimentos concretos da vida dos alunos que resvalam em desistência. Noutros agrupamentos, porém, o abandono assume um carácter não só mais expressivo, em termos quantitativos, mas também mais persistente no tempo, indiciando alguma falta de eficácia das respostas integradas face a situações críticas e estruturais de alguma população escolar<sup>42</sup>.

No 2º ciclo do ensino básico o número de alunos retidos por abandono assume valores mais elevados mas que seguem também uma tendência decrescente e um percurso de aproximação de valores entre escolas no saldo dos três anos em análise. Em 2006/07 eram 185 os alunos de escolas TEIP que abandonaram no 2º ciclo. Em 2008/09 esse número desce para 73. Tal como no 1º ciclo, também no 2º há um progresso muito significativo. No ano lectivo de 2006/07 apenas três agrupamentos não possuíam abandono no 2º ciclo. Em 2008/09 são 11 as escolas que não registam qualquer caso. Mesmo as escolas em que esse problema surgia no passado como mais pesado conseguem resultados bastante expressivos, como é o

---

<sup>42</sup> Em resultado da análise por agrupamento destes e dos restantes dados de resultados, foram sinalizados para “acompanhamento de proximidade” alguns agrupamentos de escolas que mesmo com os recursos adicionais do TEIP revelam evoluções muito ténues ou pouco consistentes.

caso de um agrupamento em que o abandono passa de 8,1% para 0%, ou de outro que apresenta uma redução de 7,6% para 2,4%.

À medida que caminhamos para graus de ensino mais elevados aumenta a disparidade entre escolas nos valores da taxa de abandono. No final deste primeiro período de intervenção TEIP, mesmo no 3º ciclo de ensino, o valor mais elevado é o de 43 alunos num caso e 14 noutro, sendo que nos restantes agrupamentos a taxa de abandono nunca vai além dos 5%.

As razões que subjazem a esta melhoria da situação do abandono foram também objecto de análise. No guião de avaliação foi solicitado que, para cada problema listado, as escolas avaliassem o seu progresso (agravou-se, manteve-se ou melhorou) e, das 23 respostas que remetiam para a questão do abandono/ absentismo 20 apontam para a sua melhoria. Para além da apreciação da evolução, as escolas foram convidadas a reflectir relativamente às causas/ factores dessa evolução e às consequências na acção do projecto. A análise qualitativa desse exercício é reveladora da relação entre as actividades desenvolvidas e os resultados obtidos.

Com efeito, no que diz respeito à redução do absentismo e abandono escolar são três os tipos de actividades que emergem como os que mais efeitos produziram. A diversificação de ofertas educativas e formativas surge como a mais eficaz estratégia referida. Em seguida, é nomeada a importância do apoio próximo, focalizado no aluno, através de tutorias, do acompanhamento individualizado por equipas multidisciplinares, do reforço da acção de técnicos especializados ou da promoção do trabalho em rede com parceiros (CPCJ, Segurança Social, Tribunais, etc.). Um terceiro tipo de acções referidas remete, de novo, para o trabalho centrado no problema, sublinhando o envolvimento das famílias, surgindo a mediação familiar, o trabalho dos técnicos de serviço social e as acções de promoção de competências parentais enquanto estratégias bem sucedidas para a redução do abandono e absentismo.

Os dois agrupamentos que referem a manutenção da situação-problema justificam-no de modo tradicional, algo imobilista, remetendo para reivindicações antigas, como a redução do número de alunos por turma e para dificuldades contextuais ou exógenas, como o meio sócio-cultural onde a escola está inserida ou as baixas qualificações das famílias.

Finalmente, o único caso em que a escola avalia negativamente os resultados do seu trabalho de combate ao absentismo e abandono, aponta a mudança de legislação e o novo estatuto do aluno como justificação desse resultado, argumento que se apresenta inconsistente e mistificador, dada a singularidade da referência.

## 2.2.2. Melhoria do Clima Escolar

Um dos eixos fundamentais para a prevenção do abandono escolar e das saídas precoces do sistema é, certamente a melhoria do clima escolar, aqui analisada por via da evolução da indisciplina e conflitualidade<sup>43</sup>.

Como primeira análise das ocorrências nos agrupamentos TEIP podemos identificar uma diminuição significativa quer no número total de ocorrências, quer no número de alunos envolvidos. Existem mesmo alguns agrupamentos que apresentam quebras percentuais superiores a 50% no número de ocorrências, conseguindo reduzir significativamente as situações de conflitualidade. Torna-se relevante registar que a melhoria do ambiente escolar constituía uma preocupação central dos agrupamentos na problematização inicial do seu projecto, sendo a situação-problema mais citada no conjunto de todos os agrupamentos e uma das que deu origem ao próprio Programa.

Da análise da informação parece possível inferir que a maior parte dos agrupamentos conseguiu eficazmente criar ambientes genericamente seguros, bem cuidados e propícios às aprendizagens. Analisando os registos dos últimos 3 anos verifica-se uma acentuada diminuição de situações reportadas no universo TEIP, existindo muitas escolas da 1ª fase que no ano lectivo 2008/09 não comunicaram ocorrências ao Gabinete de Segurança do ME.

As zonas mais sensíveis nas escolas são os espaços comuns, como os pátios, os corredores, as entradas e os refeitórios, zonas com menor regulação e supervisão de adultos e onde se concentram muitos alunos em momentos específicos do dia e que, por vezes, originam situações de tensão e conflito. Medidas como a inclusão de animadores com programas de animação de pátios e o desenvolvimento de actividades lúdico-desportivas, foram apontadas pelos diversos agrupamentos como uma mais-valia para a diminuição das situações de tensão dentro do espaço escolar. Existem 105 técnicos de animação no conjunto das 181 escolas dos 35 agrupamentos em análise, os quais desenvolvem trabalho diferenciado, seja em gabinetes de apoio ao aluno e à família, seja noutra tipo de estruturas que procuram tornar as escolas mais aprazíveis e seguras para toda a comunidade escolar.

A inclusão dos animadores e dos mediadores é ainda particularmente importante para prevenir situações de conflitualidade nas escolas TEIP do 1º ciclo. Estas escolas são estruturas organizativas mais frágeis e isoladas, dotadas de menos recursos e de menor autonomia, e

---

<sup>43</sup> É claro que o clima escolar não se reduz a estes, porém muito importantes fenómenos, incluindo pelo menos também as relações entre docentes e destes com as famílias, o meio e os alunos, as condições de trabalho, a capacidade de mobilização e orientação para resultados e objectivos, a cooperação entre os diferentes agentes educativos, a qualidade das instalações e dos equipamentos, a liderança, entre muitos outros aspectos.

revelam-se por vezes incapazes de desenvolver estratégias eficazes para lidar com os problemas disciplinares, quer ao nível da formação de professores, quer ao nível da relação com comunidades mais problemáticas onde estão inseridas.

Paralelamente registou-se uma aposta muito forte na criação nas escolas TEIP de estruturas direccionadas para a mediação dos conflitos. Os incidentes mais graves concentram-se num número restrito de alunos, relativamente aos quais as escolas apresentam dificuldades em delinear estratégias eficazes para manter o controlo no campo disciplinar. Em resposta a situações de indisciplina dentro de sala de aula, foram criados muitos gabinetes compostos por professores (sobretudo com horas da componente não lectiva) e técnicos com outros perfis profissionais que permitiram desenvolver planos de acompanhamento mais integrados para os alunos com comportamentos de menor conformidade.

Há ainda um significativo grupo de escolas TEIP que atribui a diminuição das situações de conflitualidade no espaço escolar à implementação de programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais<sup>44</sup>, realizados em articulação entre os técnicos e os professores. Este tipo de iniciativas assume um carácter bastante diferenciado, mobilizando técnicos como os psicólogos, educadores sociais e técnicos de serviço social, que por vezes desenvolvem trabalho integrado de apoio aos alunos também dentro da sala de aula.

### ***2.3. Objectivo: Melhoria da Qualidade das Aprendizagens, traduzida no sucesso educativo dos alunos***

#### **2.3.1. Evolução da Retenção e Desistência**

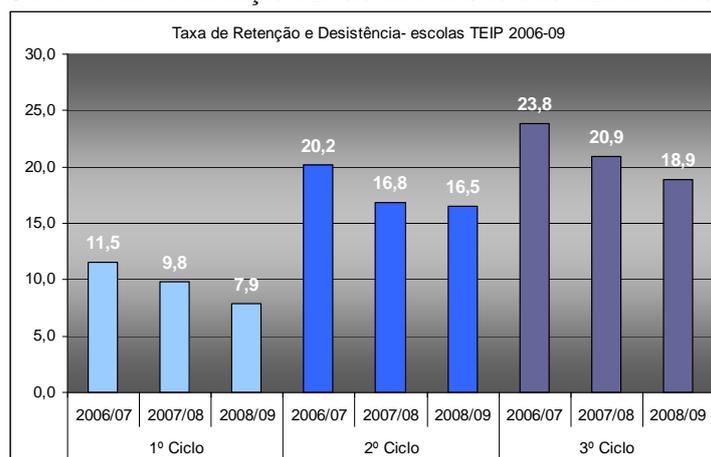
A análise dos resultados relativos à taxa agregada de retenção por insucesso e desistência – a que permite a comparabilidade com os dados nacionais por assumir o formato utilizado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento Educativo (GEPE) – revela tendências positivas, embora seja evidente o carácter frágil dos progressos conseguidos<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Estes programas constituem muitas vezes um upgrade conceptual e do perfil de intervenção das acções de animação de pátio e/ou de grupos específicos/ actividades específicas que são desenvolvidas pelos animadores, e fazem apelo à articulação de perspectivas e de intervenções de técnicos de perfil profissional diverso.

<sup>45</sup> Dado o peso reduzido que o abandono representa quando comparado com o insucesso, os valores calculados não são fortemente afectados pela sua diminuição, sendo legítimo concluir que, para além do efeito da redução do abandono, o progresso na diminuição da taxa global de retenção resulta de melhorias significativas no sucesso.

Figura 2.3.1.1 - Taxa de Retenção e Desistência nas escolas TEIP2 - 1ª fase 2006-09



Fonte: Relatórios de Avaliação Final TEIP2 – 1ª fase

Os dados globais relativos aos dois anos lectivos de execução revelam um decréscimo acentuado e continuado nas taxas de retenção e desistência no 1º ciclo (menos 3.6% entre o 1º e o último ano lectivo) e no 3º ciclo (menos 4.9 % entre 2006/07 e 2008/09). No 2º ciclo as conquistas revelam-se menos claras e, após uma redução relevante (menos 3.4%) da taxa de retenção e desistência entre 2006/07 e 2007/08, a tendência de quebra perde ritmo e, entre 2007/08 e 2008/09, apenas decresce 0.3%. Ainda assim, a taxa de retenção e desistência neste ciclo de ensino diminuiu 3.7% entre 2006 e 2009.

Na comparação com os dados nacionais, verifica-se que as escolas TEIP têm acompanhado a tendência decrescente da taxa de retenção e desistência do continente. Contudo, verifica-se que a redução desta taxa tem sido mais significativa nas escolas TEIP, apesar da população mais problemática, resultando daí uma aproximação progressiva destas à média nacional, sobretudo no 1º ciclo. Dito de outro modo, num contexto de melhoria generalizada dos resultados escolares, é de supor que, se nada fosse feito, o risco de aumentar o fosso entre as escolas localizadas em territórios problemáticos e a média nacional se alargaria, pelo que esta diminuição se torna ainda mais relevante.

Ainda assim, as escolas TEIP revelam-se particularmente atingidas pelos fenómenos da retenção por insucesso e desistência e, mesmo no último ano lectivo, a incidência continua a ser, quase sempre, acima do dobro da média nacional, o que nos remete, quer para as dificuldades inerentes à intervenção com grupos sociais problemáticos, quer ainda para um tempo mínimo necessário à produção de efeitos/ resultados no campo das aprendizagens escolares.

Quadro 2.3.1.2. Taxa de Retenção e Desistência: média TEIP2 e média nacional 2006-09

		2006/07	2007/08	2008/09
<b>1º Ciclo</b>	TEIP	11,5	9,8	7,9
	Nacional	4,2	3,8	3,6
<b>2º Ciclo</b>	TEIP	20,2	16,8	16,5
	Nacional	11,2	8,4	7,9
<b>3º Ciclo</b>	TEIP	23,8	20,9	18,9
	Nacional	19,9	14,7	13,9

Fonte: Relatórios de Avaliação Final TEIP2 – 1ª fase e GEPE-ME

No ano lectivo de 2006/07 apenas três escolas TEIP2 da 1ª fase<sup>46</sup> possuíam valores da taxa de retenção e desistência no 1º ciclo abaixo da média nacional (4,2%). No último ano de projecto são já 10, ainda que, nesse ano, a média nacional também tenha apresentado uma diminuição significativa (3.6%). Surgem em destaque dois agrupamentos que conseguem restringir essa taxa no último ano a menos de 2%.

Os progressos na redução da retenção e desistência no 1º ciclo são muito significativos. Um dos Agrupamentos TEIP estudados destacava-se como sendo, do conjunto, o que possuía, em 2006/07, a taxa de retenção e desistência mais elevada no 1º ciclo: dos 110 alunos inscritos entre o 1º e o 4º ano, mais de metade (56) ficava retido, por insucesso (37 alunos), ou por abandono (19 alunos)<sup>47</sup>. No ano lectivo seguinte (2007/08) a taxa de retenção e abandono cai para cerca de metade e em 2008/09 volta a descer até atingir os 14.3% (menos 36.6% entre o 1º e o último ano), um valor que, ainda assim, se situa longe da média nacional (3.6%). Questionado o agrupamento acerca das razões que subjazem a tão grande progresso, as respostas apontam para um “forte investimento ao nível da gestão do trabalho de organização pedagógica na sala de aula”. A análise do projecto TEIP deste agrupamento evidencia, enquanto acções especificamente dirigidas ao 1º ciclo, a dinamização de um atelier de Leitura e Escrita, de uma Oficina da Matemática, de um programa para as TIC no 1º ciclo, para além de acções de formação em “Gestão de Conflito entre Pares” e “Gestão da Disciplina e da Perturbação do Funcionamento de Sala de Aula” dirigidas a docentes e funcionários. Destaque ainda para a acção do Gabinete de Apoio ao Aluno que, através da Mediadora Social, realizou um importante trabalho, nomeadamente na prevenção do abandono.

Verificou-se ainda que em 6 agrupamentos a taxa de retenção e desistência aumentou, sendo maior no último do que no 1º ano em análise. Na sua avaliação, três deles reconhecem esse retrocesso e apontam factores exógenos para o explicar, referindo que resultam de processos de realojamento e/ou de fusão de escolas, o que demonstra bem a permeabilidade das escolas e dos seus resultados a alterações no contexto de intervenção.

<sup>46</sup> Para um total de 30 agrupamentos que enviaram informação relativa aos resultados dos alunos de 1º ciclo

<sup>47</sup> A análise dos dados evidencia a concentração da retenção e desistência no 2º ano de escolaridade, o que é, aliás, tendência comum no 1º ciclo.

No 2º ciclo a forte diminuição da taxa de retenção nacional, que passa de 11.2% para 7.9%, é acompanhada pelas escolas TEIP2, muito embora, no período em análise, não aumente o número de escolas (6) que atinge valores abaixo ou iguais a essa referência. A evolução é, contudo, considerável, destacando-se em particular, 4 escolas pela forte retracção da retenção e desistência. Existem ainda 4 Agrupamentos TEIP que, ao longo do período, revelam sempre taxas de retenção e abandono abaixo da média nacional, melhoram os resultados nas provas externas de 6º ano e dois deles vêm ainda o número de alunos deste nível de ensino aumentar, revelando que, de facto, é possível fazer mais e melhor.

No que diz respeito ao 3º ciclo a taxa de retenção e desistência revela um decréscimo acentuado. São 23 os agrupamentos em que, entre 2006/07 e 2008/09, desce a referida taxa. Ainda assim, dada a forte redução da taxa de retenção e desistência nacional (em 2006/07 era de 19.9% e, em 2008/09 passa para 13.6%) o número de agrupamentos com taxas iguais ou inferiores à média nacional aumenta de 5 para 10.

A análise do conjunto de actividades/ estratégias responsáveis pela melhoria do insucesso escolar revela que estas não se distinguem das que produziram também resultados no absentismo e abandono. Para além da diversificação de ofertas, o conjunto de estratégias que remete para um acompanhamento mais próximo e individualizado, centrado no aluno, como as tutorias, o acompanhamento individualizado de alunos e famílias por equipas multidisciplinares são também, no que a esta situação-problema diz respeito, muito referenciadas enquanto estratégias bem sucedidas.

A redução do insucesso escolar também resulta, segundo as escolas, da implementação de um conjunto de estratégias de organização escolar e de transformação das práticas docentes: a formação de docentes<sup>48</sup>, a implementação de metodologias de trabalho menos ritualizadas, assentes no trabalho de projecto, e novas formas de tomada de decisão com base nos resultados escolares. O investimento na articulação pedagógica e na elaboração e divulgação de suportes pedagógicos compõem um terceiro conjunto de estratégias referenciadas como relevantes no sucesso obtido.

São três os casos em que a evolução da situação-problema de “retenção e desistência” não foi avaliada positivamente pelas próprias escolas. Num caso, a disparidade social entre escolas que compõem o agrupamento impossibilitou a aferição de uma evolução clara, enquanto em outros dois casos se assumiu sem reservas que o insucesso escolar piorou. Nestes casos, mais uma vez, foram apontados elementos que remetem para razões externas às escolas. A manutenção de um elevado número de alunos por turma volta a ser referida mas

---

<sup>48</sup> Já aqui foi referida a formação de docentes no âmbito de novas práticas pedagógicas

também as explicações que apontam para um agravamento da situação económica dos alunos, a morosidade na evidência dos efeitos de melhoria e o resultado de uma reorganização da rede escolar. Duas outras explicações assinaladas justificam uma referenciação: existe uma escola que assinala o aumento de “alunos-problema” encaminhados por outras escolas e de alunos oriundos dos PALOP que integram a escola ao longo do ano lectivo.

### **2.3.2. Avaliação Externa das Aprendizagens**

As provas de aferição e os exames nacionais permitem-nos monitorizar a qualidade do sucesso, despistando situações em que a melhoria dos resultados se pudesse dever a uma inflação das notas internas e não a um aumento da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. É essa análise que se propõe neste ponto.

O facto de uma escola estar envolvida num Programa como o TEIP, que lhe disponibiliza recursos adicionais e lhe exige prestação de contas, coloca-a sob um foco mais intenso de atenção, podendo gerar uma maior pressão para apresentação de resultados favoráveis e originar alguma tendência para promover a transição de alunos que, em circunstâncias regulares, por não deterem as competências mínimas associadas aquele ano de escolaridade/ciclo de ensino, não transitariam. As questões da “qualidade do sucesso” emergem na discussão sobre a sustentabilidade das conquistas, muitas vezes como argumento para promover a manutenção de “reservas de poder” que impedem que medidas tomadas atinjam o centro da actividade pedagógica. Como vimos, porém, a maior visibilidade e pressão do escrutínio podem, só por si, constituir-se como factores de mudança.

É certo que a análise estatística não permite a detecção dos micro processos, a captação das representações dos diferentes actores e as perspectivas que subjazem a uma decisão do conselho de turma relativa à transição ou não de determinado aluno, mas pode-nos dar indícios relativamente às questões da qualidade do sucesso.

A percentagem de alunos que efectivamente realizam as provas de avaliação externa assume uma expressão significativa nas escolas TEIP. Na avaliação aferida do 4º e do 6º ano e no exame de 9º ano (todas provas de âmbito nacional), tanto em Língua Portuguesa como em Matemática esta percentagem ronda, nos 3 anos lectivos em análise, 90% do total de alunos inscritos para a prova no respectivo ano de escolaridade. O número de provas realizadas aumenta no período considerado no que diz respeito às provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática do 4º e do 6º anos, o que é convergente com o reforço da inclusão dos alunos no processo educativo, mas revela uma tendência decrescente nos exames

de 9º ano das duas disciplinas, facto a que não será alheia a diversificação de percursos formativos a partir do 2º ciclo, já que estão dispensados da prova os alunos inscritos em ofertas que atribuem dupla certificação (escolar e profissional) que não desejem ingressar, no ano lectivo seguinte, no ensino secundário, em Cursos Científico-Humanísticos.

Reflectindo diferenças anuais nas provas, não existe uma tendência clara no progresso dos resultados dos três anos em estudo. As escolas TEIP seguem o padrão da média nacional e assumem uma grande variabilidade entre anos.

Quadro 2.3.2.1 – Evolução dos resultados nas provas externas de Língua Portuguesa e Matemática: % de níveis positivos TEIP e média nacional

		Português			Matemática		
		2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09
Aferição 4º ano	TEIP	80,8	72,6	76,1	64,8	77,4	74,5
	Nacional	93	89,5	91	85,5	90,8	89
Aferição 6º ano	TEIP	71,5	83,7	74,2	37,2	60,1	56,9
	Nacional	85,9	93,4	90	59,9	81,8	79
Exame 9º ano	TEIP	80,8	74,4	60,5	17,1	35,8	43,6
	Nacional	54,5	86,3	83,2	36,2	27,2	55,1

Fonte: Relatórios de Avaliação Final TEIP2 – 1ª fase e GEPE-ME

Em síntese, da análise do conjunto de dados apresentados emerge uma série de aspectos que importa salientar. Em primeiro lugar, tendo por base apenas o primeiro (2006/07) e o último ano (2008/09) regista-se uma aproximação dos resultados das escolas TEIP à média nacional nas provas de aferição de Matemática do 4º ano e 6º ano e no exame de Matemática de 9º ano.

Em segundo, verifica-se ser no 1º ciclo, nas provas de aferição de 4º ano, que as escolas TEIP conseguem os melhores resultados globais. Nessas provas, tanto a Língua Portuguesa, como a Matemática cerca de 75% dos alunos atinge valores positivos.

Em terceiro lugar, a distância das escolas TEIP face à média nacional é superior (menos cerca de 20% de classificações positivas) nas provas de Matemática<sup>49</sup> que nas provas de Língua Portuguesa em que se situa, em média, cerca de 15% abaixo da referência. Contudo, a tendência de aproximação à média nacional – também ela mais baixa a Matemática – é mais clara e consistente no caso da Matemática do que na Língua Portuguesa, em que se registam casos de divergência face à média.

É frequente nos diagnósticos iniciais dos projectos TEIP surgirem referenciadas as dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa<sup>50</sup>. Aliás, todos os projectos estudados incluíam acções dos programas nacionais no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), do Programa Nacional do Ensino da Língua Portuguesa (PNEP) e/ou do Português Língua Não Materna

<sup>49</sup> Salvo casos atípicos do exame de 9º de língua Portuguesa em 2006/07 e de Matemática em 2007/08

<sup>50</sup> Saliente-se que a percentagem de alunos cuja língua materna não é o Português é muito significativa nas escolas TEIP.

(PLNM). Contudo, parece ainda existir algum trabalho a realizar nesta disciplina. O facto do trabalho ao nível da Língua Portuguesa nestes projectos se limitar, frequentemente, à dinamização dos Programas Nacionais – comuns a todas as escolas – pode permitir atingir melhores valores globais mas, na medida em que não difere (em intensidade ou qualidade) do que é realizado nas restantes escolas, não irá potenciar uma aproximação à média nacional.

A comparação entre o sucesso interno e os resultados nas provas externas visa dar alguns indícios acerca da relação entre sucesso e qualidade do sucesso. Já Bourdieu (1964) alertava nos anos 60 que a massificação da frequência escolar seria sempre associada a uma queda dos níveis de aprendizagem. Nos estudos de caso foi apontado o risco das escolas TEIP inflacionarem os seus resultados internos para apresentarem resultados mais satisfatórios e justificarem o reforço de investimento. A comparação que é possível fazer neste contexto para aferir esse fenómeno verifica-se muito limitada. Por um lado, não tem por base o sucesso nas disciplinas alvo de prova externa e assenta no indicador disponível: o da não retenção. Por outro, as flutuações anuais nas classificações positivas em provas externas levam a que apenas diferenças extremas possam ser interpretadas. Esta análise é, assim, apenas exploratória e sugere apenas pistas, sendo excessivo dela retirar grandes ilações ou conclusões.

Quadro 2.3.2.2 – Sucesso interno e resultados nas provas de Língua Portuguesa e Matemática

Ano de Escolaridade	Indicador <sup>51</sup>	2006/07	2007/08	2008/09
4º Ano	Sucesso Interno	87,3	87,9	91,6
	AE LP	80,8	72,6	76,1
	AE MAT	64,8	77,4	74,5
6º Ano	Sucesso Interno	79,1	85,8	84,9
	AE LP	71,5	83,7	74,2
	AE MAT	37,2	60,1	56,9
9º Ano	Sucesso Interno	77,5	82,2	83,6
	AE LP	80,8	74,4	60,5
	AE MAT	17,1	35,8	43,6

Fonte: Relatórios de Avaliação Final TEIP2 – 1ª fase

De acordo com estes dados parece existir uma tendência para que o sucesso interno seja superior ao que se obtém nas provas externas. A distância entre sucesso interno – aferido através da percentagem de alunos que transitam de ano – e sucesso nas provas externas – percentagem de níveis positivos na prova em análise – é superior no caso da Matemática do que no caso da Língua Portuguesa, em que se podem considerar diferenças não expressivas. Por outro lado, a análise diacrónica revela que a distância entre a avaliação interna e externa

<sup>51</sup> AE LP – % níveis positivos na prova de Língua Portuguesa; AE MAT – % de níveis positivos na prova de Matemática; Sucesso interno – percentagem de alunos que transitam no ano lectivo e no ano de escolaridade em questão.

se mantém em valores muito próximos, não surgindo em linha com as sugestões de que o aumento do sucesso resultaria de processos de inflação de classificações internas.

## **2.4. Objectivo: Criação de condições de favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada para a vida activa**

### **2.4.1. Diversificação de Ofertas Formativas**

O tipo de oferta dos agrupamentos TEIP evidencia uma crescente diversificação, com mais turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Cursos de Educação Formação (CEF) e ofertas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF<sup>52</sup>)

Tendo por base o número de alunos inscritos em Cursos de Educação e Formação (CEF) e em PCA, no ano lectivo de 2006/07 e 2008/09 registam-se aumentos de cerca do dobro (+114,6%) na frequência de CEF e acima de três quartos em PCA (+72%). O PIEF continua a ter uma expressão muito residual (total de 90 alunos em 2008/09), aliás, de acordo com o seu carácter excepcional.

Os CEF são a oferta que regista o aumento mais significativo. Em 2006/07 estes representavam 5,9% dos alunos de 2º e 3º ciclo nas escolas TEIP e em 2008/09 são já 10,7%. É ainda importante destacar que em 2008/09, oito escolas que, em 2006/07 não tinham oferta de CEF, passaram a tê-la a partir da sua inclusão no Programa TEIP2.

De entre os objectivos do Programa TEIP encontra-se o combate ao abandono escolar e às saídas precoces, bem como a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa. De acordo com as informações que foi possível recolher tanto com base nos relatórios de avaliação das escolas como dos estudos de caso desenvolvidos pela UCP, a diversificação de ofertas formativas assumiu um papel de destaque na melhoria de todos os problemas identificados pelas escolas, sendo a estratégia mais frequentemente adoptada por estas.

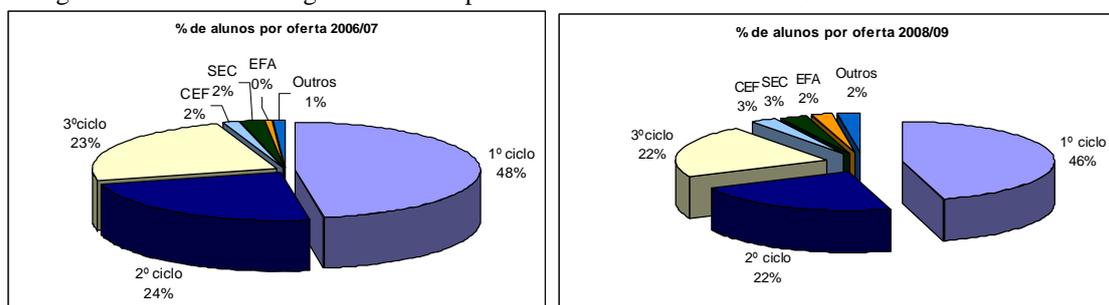
A análise dos alunos por tipo de oferta/ciclo de ensino nas escolas TEIP2 da 1ª fase em 2006/07 e em 2008/09 torna evidente a referida diversificação de percursos formativos, reflectindo a tendência de aumento das ofertas que conferem dupla certificação, em particular dos CEF, que sobem um ponto percentual e são actualmente de 3%. Dada a fraca

---

<sup>52</sup> Agora denominado PIEC

representatividade de escolas com oferta de nível secundário, a expressão do ensino profissional e de CEF de nível secundário é bastante residual<sup>53</sup>.

Figura 2.4.1.1 – Percentagem de alunos por oferta em 2006/07 e 2008/09 nas escolas TEIP2- 1ª fase



Fonte: Relatórios de Avaliação Final TEIP2 – 1ª fase

Em termos de oferta, o relatório de 2007 registava que o Programa representou um reforço assinalável das alternativas de educação e formação profissionalizante para jovens, sobretudo pelo aumento de CEF's, mas realçava a reduzida expressão de ofertas para adultos e referia que, há data, a "...participação dos pais em ações de desenvolvimento comunitário esgota-se em iniciativas tradicionais não evidenciado nenhum esforço adicional" (DGIDC, 2007:9).

Em 2006/07, de acordo com os dados dos relatórios de avaliação a oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) existia apenas em 6 agrupamentos, com um total de 181 formandos inscritos. No ano lectivo seguinte são já 12 os agrupamentos a oferecer este tipo de formação e em 2008/09 17, integrando um total de 982 formandos (mais 543%). De 2006/07 a 2008/09 estas escolas foram responsáveis pela qualificação de 806 adultos. Existem ainda três agrupamentos que oferecem outro tipo de oferta, como cursos de educação extra-escolar e/ou de alfabetização.

A avaliação que as escolas fazem do reforço deste tipo de oferta de formação é muito positiva. São frequentes as referências a este reforço como forma de melhorar a imagem da escola na comunidade e, sobretudo, de promover uma aproximação aos encarregados de educação, uma vez que estes surgem no outro papel: o de alunos.

Uma preocupação que subjaz à diversificação de vias formativas é a possibilidade de algumas vias formativas, nomeadamente os CEF, poderem ser utilizados para subtrair das turmas "regulares" os alunos com maior insucesso e problemas disciplinares e assim melhorar os seus resultados estatísticos. O risco de tal acontecer é elevado, até porque à intenção de não prosseguir estudos para lá da escolaridade obrigatória não é alheio um percurso marcado pelo

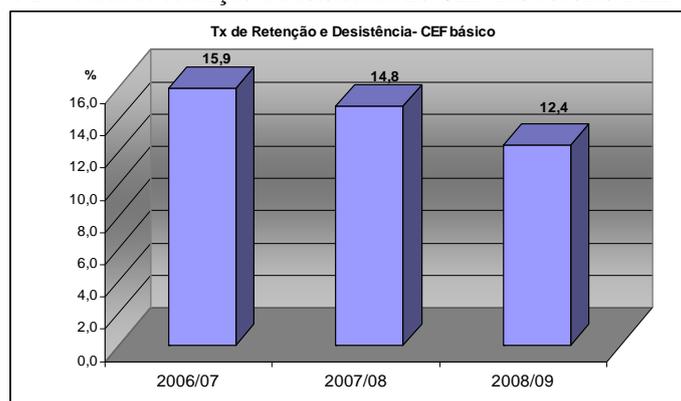
<sup>53</sup> Por assumirem valores pouco expressivos foram agrupados na categoria "outros" os alunos inscritos em PCA, PIEF, CEF de nível secundário e em cursos profissionais e cresce também 1 ponto percentual.

insucesso e retenção, que faz de alguns desses alunos, fortes e legítimos candidatos à frequência de cursos que atribuem certificação profissional.

A melhoria verificada no sucesso escolar no 2º e 3º ciclo poderia advir, neste caso, de uma estratégia “negativamente orientada” de concentração dos alunos com maior insucesso e desistência nos CEF, o que potencialmente se traduziria num aumento dos níveis de insucesso neste tipo de ofertas, concomitante com a melhoria dos resultados nas vias “tradicionais”.

Contudo, verifica-se que, também nos CEF, de acordo com os dados recolhidos, a taxa de retenção e desistência tem tido uma tendência de quebra acentuada, em linha com a verificada nas modalidades ditas regulares de ensino. Estes resultados revelam-se ainda mais relevantes quando recordamos que surgem a par com um forte aumento do número de escolas que disponibilizam a oferta e de alunos envolvidos e que esta diversificação da oferta foi destacada pelos agrupamentos enquanto factor relevante para a minoração de um conjunto de problemas.

Figura 2.4.1.2 – Taxa de retenção e desistência no CEF nas escolas TEIP em 2006-09



Fonte: Relatórios de Avaliação Final TEIP2 – 1ª fase

Os estudos de caso realizados pela Universidade Católica Portuguesa nalgumas destas escolas TEIP identificam, neste domínio, situações pontuais de “défices” de orientação, que carecem de maior aprofundamento e que, aliás, não se limitam apenas a agrupamentos TEIP. O encaminhamento de alguns alunos para ofertas educativas diferenciadas parece, por vezes, não corresponder aos seus desejos vocacionais ou ter-se processado de forma abrupta. Foi detectado, num estudo de caso, alguma discriminação por parte de professores e estruturas educativas que tendem a ver os alunos candidatos ou que frequentam CEF como alunos difíceis, responsáveis pelos incidentes críticos na escola. Assumindo-se a centralidade da diversificação de ofertas<sup>54</sup>, importa prestar particular atenção à forma como se processa a orientação escolar e vocacional dos alunos, aos critérios que estão na base, não só da

<sup>54</sup> A diversificação de ofertas educativas e formativas foi a estratégia mais vezes referenciada como relevante para a melhoria da situação-problema que remetia para a falta de expectativas face à escola.

definição das ofertas formativas da escola mas também dos mecanismos que sustentam o encaminhamento dos alunos para essas ofertas, questão que é transversal a todo o sistema educativo e que não parece ser um problema singular e/ou agravado nos agrupamentos TEIP.

A importância da diversificação de ofertas educativas e formativas salta à vista também quando se analisam as respostas das escolas relativamente às estratégias que permitiram a redução do insucesso escolar<sup>55</sup>. Das 25 escolas que avaliaram a evolução do problema do insucesso, 22 consideram que essa situação-problema melhorou e a estratégia mais vezes referida por contribuir para essa evolução foi, de facto, a diversificação de ofertas.

---

<sup>55</sup> Considerado isoladamente

### 3. Principais Conclusões

Ao longo desta investigação procurou-se não só evidenciar a relação estreita que existe entre desigualdades sociais e na educação, como, sobretudo, a relação directa entre promoção da equidade e da excelência. Foi também propósito deste trabalho salientar importância da acção governativa na redução dos impactos da origem socioeconómica no sucesso educativo e a relevância de iniciativas territorializadas, sustentadas em diagnósticos locais.

As tendências mundiais de intervenção na educação seguem actualmente o modelo de “grassroots initiatives”, assentando na descentralização e territorialização, mas verifica-se que estas apenas produzem resultados em certas circunstâncias. O modelo composto, que combina iniciativa local (bottom-up) e central (top-down) vai ganhando importância. À regulação coloca-se a significativa tarefa de promoção da iniciativa e gestão da autonomia concedida. O sucesso de um modelo contratual implica a garantia de condições de cumprimento, comprometendo não só a existência de mecanismos de acompanhamento e de avaliação, mas também de promoção de processos ajustados, com diversidade de soluções, tempos de implementação, formas e dispositivos. O ritmo de descentralização e de autonomia deve ser ditado pelo grau de tecnicidade, pela massa crítica existente e densidade das relações sociais.

Conforme se procurou demonstrar, a experiência nacional dos TEIP é, claramente um exemplo do potencial deste tipo de intervenções, combinando a promoção da territorialização, e – ainda que timidamente – autonomia, e o apoio técnico na busca de soluções, monitorização e acompanhamento pelas estruturas do Ministério da Educação. A capacidade dos agrupamentos dominarem as técnicas e procedimentos associados à gestão de projecto e de resultados revela-se essencial para garantir a qualidade do sistema de acompanhamento e monitorização do Programa, sendo este um dos principais desafios do futuro do TEIP2.

Não tendo sido profundamente abordada neste contexto, procurou-se demonstrar que foram visíveis efeitos do Programa no fomento da dinâmica local. As instituições públicas, serviços desconcentrados ou delegações locais públicas surgem, a par com as instituições locais de apoio social como os grandes parceiros das escolas nos projectos TEIP. A articulação de políticas que, frequentemente, se revela difícil, emerge no contexto da implementação, uma vez que estes foram logo pensados de forma integrada, procurando capitalizar e relacionar os diferentes contributos. Se esta dinâmica foi evidente no que concerne a algumas instituições públicas, existe ainda um caminho a percorrer na promoção do trabalho em parceria com outro tipo de parceiros. A este nível pode dizer-se que o

Programa TEIP é uma experiência bem sucedida de territorialização da política educativa e da acção pública mas (ainda) com poucos efeitos ao nível da endogeneização e capacitação local.

A pesquisa científica recenseada evidencia a pluridimensionalidade das desigualdades e a necessidade de intervenções globais na promoção da equidade na educação. As escolas TEIP revelaram elevada consciência da sua permeabilidade aos problemas sociais do contexto e, nas suas propostas, apresentaram iniciativas remetendo para as áreas da saúde, do desporto, do apoio social e psicológico, entre outros, assentando muito do seu trabalho em profissionais não docentes. Verifica-se hoje que, muito embora esta seja uma estratégia desejável, existe algum risco de desfoque relativamente às dimensões pedagógicas e de organização do trabalho escolar, associada, sobretudo a resistências à “entrada na sala de aula”. Esta parece prender-se com aspectos simbólicos, situando-se no campo das concepções, representações e das relações de poder entre os vários actores sociais envolvidos, emergindo actualmente como preocupação estratégica da gestão do Programa na discussão dos projectos, procurar promover a adopção de soluções pedagógicas para os problemas diagnosticados.

Existem três níveis de intervenção na promoção da equidade na educação: o nível macro, que se refere à estrutura e organização específica dos sistemas educativos, o nível meso, que compreende a escola enquanto organização e o nível micro, em que são focados os processos interactivos e as dinâmicas de sala de aula. Estes encontram-se interrelacionados e as experiências nacionais e internacionais têm tornado evidente que as intervenções que considerem estes três níveis têm maiores hipóteses de sucesso.

O Programa TEIP tem procurado uma intervenção na promoção da equidade e eficácia multinível: procurando a discriminação positiva transversal destas escolas nas medidas de política educativa<sup>56</sup>, promovendo a integração de novos técnicos, a contratação de peritos e a introdução de metodologias de monitorização e avaliação e forçando também a entrada na sala de aula, não só através da formação de docentes como no estímulo à procura de novas respostas, pela introdução de novas ofertas educativas e formativas e de novos modelos pedagógicos centrados no aluno e no problema<sup>57</sup>. Parece ser ao nível micro e macro que se encontram os principais desafios: ao nível micro materializando-se nas referidas resistências à transformação de práticas pedagógicas e ao nível macro, já que a discriminação positiva

---

<sup>56</sup> Despacho 8065/ME/09 de 20 de Março

<sup>57</sup> e.g. turmas “mais”, “ninho”, tutorias, os apoios em sala de aula, ou seja, estratégias de diferenciação pedagógica suportadas por uma tecnologia organizacional (grupos flexíveis, de dimensão variável e focalizadas em aprendizagens concretas)

transversal das escolas TEIP nas medidas de política persiste não sendo aplicada<sup>58</sup>. A este segundo nível parece ser relevante promover a visibilidade do programa e o lobbying político.

Tendo sido discutida e defendida a pertinência da resposta TEIP, foi também enunciado como objectivo da presente investigação a análise da sua eficácia. Nessa avaliação verificamos que não só os resultados escolares nestas escolas TEIP são hoje melhores do que há 3 anos como, apesar do elevado progresso no sucesso verificado no conjunto de escolas do continente, as escolas TEIP conseguiram aproximar-se da média nacional, diminuindo as distâncias. Mas as “conquistas” não se situam apenas na melhoria da qualidade das aprendizagens. O Programa TEIP – e os projectos concebidos e desenvolvidos pelas escolas – tinham por objectivo reduzir o abandono escolar, diminuir a conflitualidade e indisciplina em meio escolar e promover a integração escolar e social de crianças e jovens oriundos de meios sociais problemáticos. E foi aí que as melhorias destes 3 anos foram mais evidentes.

O relatório da IGE sobre avaliação externa das escolas refere que as 17 escolas TEIP, no total de 287 escolas avaliadas, apresentam melhores classificações numa série de aspectos<sup>59</sup>. As escolas que integram o Programa TEIP distinguem-se da maioria das escolas do sistema não só por possuírem valores de sucesso abaixo da média nacional ou por desenvolverem a sua missão em contextos profundamente adversos. Na verdade, estamos perante um conjunto de escolas que, ao contrário de muitas outras, assumem com grande empenho um importante papel na promoção da inclusão social e da equidade, extravasando frequentemente uma leitura restrita das funções consignadas na lei. São escolas que não recusam alunos com base em resultados académicos ou origens sociais e que, em muitas situações, constituem o único ponto de apoio de algumas das crianças que recebem. Neste sentido, são, de facto, como dizia o despacho de criação dos TEIP, instituições fundamentais do desenvolvimento comunitário.

Mesmo nos casos em que o sucesso do projecto não foi pleno<sup>60</sup> surgem muitos exemplos de estratégias inovadoras, de soluções imaginativas e, sobretudo, de uma dedicação e focalização no aluno que podem, e devem, servir de exemplo a todas as escolas. Desta forma, importa promover a sua visibilidade social, mostrando que elas não são só escolas de contextos “difíceis” mas que também podem ser pólos de inovação pedagógica e organizacional, que assumem a sua missão de instituições fundamentais na promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades.

---

<sup>58</sup> Algumas das reiteradas reivindicações das escolas TEIP prendem-se com urgente estabilização de quadros de docentes, priorização no programa de reabilitação de escolas, a flexibilização das regras (e.g. alunos por turma)

<sup>59</sup> “Diferenciação e apoios”, “Visão e estratégia” e “Motivação e empenho”

<sup>60</sup> No âmbito do presente projecto não foram exploradas as significativas diferenças entre escolas ao nível do sucesso do seu projecto e que se prendem também com aquilo que foi abordado no 1º capítulo relativamente às culturas organizativas e representações colectivas (pg. 10)

## Bibliografia

- Abrantes, Pedro (2003) *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras, Celta;
- Almeida, Ana Nunes e VIEIRA, Maria Manuel (2006) *A escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais;
- Amaro, Rogério Roque (1996), “Descentralização e Desenvolvimento em Portugal. Algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação” in João Barroso e João Pinhal (org) *A administração da Educação - Os caminhos da descentralização - Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, Colibri;
- Barbieri, Helena, *Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “Perfis de Território”* (policopiado)
- Barroso, João (2003) “Factores organizacionais da exclusão escolar – a inclusão exclusiva” em David Rodrigues (org) *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto, Porto Editora;
- Barroso, João (2006), “A regulação das Políticas Públicas” em João Barroso (org). *A Regulação das políticas públicas de educação*. Espaços, dinâmicas e actores, Lisboa, Educa.
- Barroso, João & João Pinhal, (1996). *A administração da Educação. Os caminhos da descentralização*. Colecção Pedagogia e Educação. Lisboa: Edições Colibri
- Barroso, João (1999) “A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI – O caso de Portugal” em João Barroso (org), *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa/Fórum Português da Administração Educacional, pp. 129-142.
- Bénabou, Roland, Francis Kramarz e Corine Prost – Zones d’éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur le période 1982-1992. **Économie et Statistique**, ISSN 0336-1454. N.º 380, (2004) p. 3-34;
- Benavente et al. (1987) *Do outro lado da escola*. Lisboa IED/Rolim
- Bertrand, Yves e Paul Valois, (1994). *Paradigmas Educacionais – Escolas e Sociedades*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget
- Bettencourt, Ana Maria e outros (2000), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária- Construção “Ecológica” da acção educativa*, colecção Temas de Investigação n.º 12, Lisboa, IIE.
- Bhir, Alain e Pfefferkorn, Roland, (2008) *Le Système des Inégalités*, Paris, La Découverte
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron, (1974) *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa: Editorial Veja;
- Caeiro, Tiago (2009), *Os Bastidores da Organização Escolar*, Lisboa, ISCTE (dissertação de mestrado, policopiada).
- Canário, Maria Beatriz (1996), “Descentralização e Projecto Educativo Local” in João Barroso e João Pinhal (org) *A administração da Educação - Os caminhos da descentralização - Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, Colibri;
- Canário, Rui (2005), *O que é a Escola? – Um olhar sociológico*, Lisboa, Porto Editora;

- Capucha, Luis (1992), *Problemas da pobreza: conceitos, contextos e modos de vida*, Lisboa, ISCTE (dissertação de mestrado, policopiada).
- Capucha, Luis (2005), *Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta
- Carvalho, Angelina e Maria José Araújo, *Geração TEIP : One size fit's all*, Universidade do Porto (policopiado)
- Chambon, A. (1987). “Du contrat éducatif local. “ In CRESAS, *Contrats et éducation : La pédagogie du contrat*. Editions L’Harmattan - INRP, Collection CRESAS, n. ° 6;
- Charlot, Bernard (1994). La territorialisation des politiques éducatives une politique nationale. In Bernard Charlot (coord.), *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin, pp. 27-48.
- Chiu, Ming Ming e Lawrence Khoo (2005), “Effects of resources, Inequality and Privilege Bias on Achievement: Country, School and student level analyses”, *American Educational Research Journal*, Vol. 42, n.º 4, pp. 575-603. Disponível em <http://aer.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/4/575>
- Comissão Europeia, (2006), *Eficiência e Equidade nos Sistemas Educativos COM (2006) 481 final*
- Comissão Europeia, (2008), *Melhorar as Competências para o Século XXI: Uma agenda para cooperação europeia em matéria escolar COM(2008) 425 final*
- DGIDC /ME (2007) *Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária – Relatório Intercalar de Acompanhamento*, Lisboa (policopiado)
- Dubet, François (2002) *Le déclin de l'Institution*, Paris, Seuil
- Dubet, François (2003), “A escola e a exclusão”, *Cadernos de Pesquisa* (119), pp.29-45
- Duru-Bellat, Marie, (2000) “Les inégalités face à L'école en Europe : l'éclairage des comparaisons internationales” em Agnès Van-Zanten (org.) *L'école, L'état des Savoirs*, Paris, La Découverte;
- Faure, Alain & Pierre Muller, (2005). *Les changements d'échelle en science politique : objet classique, questions nouvelles. Congrès des 4 Pays – Lausanne- Atelier - Politiques publiques et politiques locales*. Retrieved June 2006 from <http://www.afsp.msh-paris.fr/activite/congres>.
- Fernandes, António Sousa (2005). “*Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia*”, in FORMOSINHO, João et al. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 53-89.
- Floud, J.E. (Ed.), A.H. Halsey e F.M. Martin (1956), *Social Class and Educational opportunity*, London, Heinemann
- Formosinho, João e Machado Joaquim (1998) “*Políticas Educativas Globais*” in *A territorialização da política Educativa: Actas do Seminário*, Guimarães, Centro de Formação Francisco de Holanda;
- François, Louis (1996) “*A Descentralização e a Autonomia dos Estabelecimentos em França: Balanço e Perspectivas*” in João Barroso e João Pinhal (org) *A administração da Educação - Os caminhos da descentralização - Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, Colibri;
- Giddens, Anthony (2000) *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta

- GAVE (2007), PISA 2006-Competências científicas dos Alunos Portugueses, Lisboa, GAVE, disponível em <http://www.gave.min-edu.pt>
- Haahr, Jens Henrik e outros (2005) *Explaining Student Performance- Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS Survey-Final Report*, Danish Technological Institute;
- Henriques, José Manuel, (2006), Global restructuring and local anti-poverty action: learning from European experimental programs- Volume I, Tese de doutoramento em Economia, ISCTE (policopiado);
- IGE/ME, (2010) Relatório de Avaliação Externa das Escolas (2008-2009)
- Lahire Bernard (2008), *La Raison Scolaire: École et Pratiques d'Écriture, Entre Savoir et Pouvoir*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes;
- Michel, Alain (1999). “O caso da França”, in João Barroso (org.), A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI. Lisboa, Educa, 85-104.;
- Mouzelis, Nicos (2000), “The subjectivist-objectivist divide: against transcendence” *Sociology*, 34 (4), pp. 741-762
- OECD (2009), Education at a Glance: OECD indicators, disponível em [www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009)
- Office for Standards in Education- Ofsted (2003) Excellence in cities and Education Action Zones: Management and Impact, Reino Unido (policopiado)
- Pinhal, João (2004a). Descentralização da administração Educacional: os municípios e a autonomia das escolas. Intervenção em painel no II Congresso do Fórum Português da Administração Educacional (texto policopiado).
- Rodrigues, Maria de Lourdes (2010) A escola pública pode fazer a diferença, Almedina
- Ribeiro, Rogério (2005). *Conselho Local/ Municipal de Educação: da construção da política do “local” à edificação jurídica de um espaço dito de participação contextualizada no campo educativo. Constrangimentos e ambiguidades*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (dissertação de mestrado, policopiada).
- Seabra, Teresa (2008), *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE;
- Sebastião, João (2008) “As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação”, comunicação apresentada no VI Congresso de Sociologia, realizado na Universidade Nova, 25 a 28 de Junho, Lisboa;
- Sebastião, João (2009) *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Lisboa, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Fundação para a Ciência e Tecnologia
- Van Zanten, Agnès (2001), *L'école de la périphérie – Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF;
- Van Zanten, Agnès (2004). *Les Politiques d'Éducation*. col. Que sais-je? Paris Presses Universitaires de France.

Vieira, Maria Manuel (2003a), *Educar Herdeiros. Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação de Ciência e Tecnologia.

Weber, Max (1978) *Economy and society: an outline of interpretive sociology*, Berkeley: University of California Press

Wilkinson, Richard e Kate Pickett, (2009) *The Spirit Level: Why do more equal societies almost always do better?* London, Penguin

Willms, Douglas (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*, Montreal, UNESCO Institute for statistics;

### ***Legislação***

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro – Regime jurídico de Autonomia dos Estabelecimentos

Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro – Conselho Consultivo das escolas

Lei nº 133/93, de 26 de Abril – Lei Orgânica do Ministério da Educação

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto – Associação de estabelecimentos de educação e de ensino para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP's)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Autonomia e gestão das escolas

Despacho 8065/ME/09 de 20 de Março – Alargamento do princípio da discriminação positiva das escolas TEIP na afectação de recursos à generalidade dos projectos e das medidas do Ministério da educação.

## **ANEXO A – Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro**

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

### Gabinete da Ministra

#### Despacho normativo n.º 55/2008

Uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social é um instrumento central na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática. Como salienta a Estratégia de Lisboa e o Quadro de Referência Estratégica Nacional, a escola pública assim caracterizada é ainda uma condição básica de coesão social e nacional, de crescimento e de modernização tecnológica do País no âmbito da transição para a economia do conhecimento e a sociedade de informação.

Tal linha de orientação encontra-se expressa nos princípios consagrados no Programa do Governo, importando, por isso, criar condições que permitam garantir a universalização da 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.

Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta.

Na sequência das medidas que vêm sendo adoptadas no sentido da introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos e das suas famílias, tal como a escola a tempo inteiro, a educação especial, os apoios educativos previstos no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro, e a aposta na diversificação de ofertas educativas e formativas, justifica-se a criação de um segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), que, no actual contexto, promova a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva.

Pretende-se que este Programa estimule a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos.

A criação do Programa assenta numa clara afirmação de uma dupla função da escola, por um lado, como entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário.

Qualquer das funções, em particular no caso das escolas localizadas em meios desfavorecidos, apenas se concretiza convenientemente por via do estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais.

Essas parcerias concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo que potenciam o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário.

Tal desenvolvimento melhora não apenas a qualidade de vida e a capacidade de resolução autónoma dos seus problemas, por parte das comunidades, como permite a participação na vida colectiva a nível global, para a qual a escola fornece os instrumentos de base.

A construção de projectos com vista à optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece uma dinâmica integrada da intervenção, com conseqüente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e suportado na flexibilidade organizacional das escolas que integram o Programa, substituindo a dispersão das intervenções de cada uma das entidades e agentes da comunidade por uma visão comum dos problemas e dos objectivos e pela cooperação na sua concretização.

Na sequência do anterior, o Programa TEIP2 desenvolve-se a partir do ano lectivo de 2008-2009 e deverá materializar-se na apresentação e desenvolvimento de projectos plurianuais, visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução dos seguintes objectivos centrais:

A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;

O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;

A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa;

A progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos — incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil — com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas;

A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.

Este conjunto de objectivos gerais orientadores do Programa TEIP2 converge com os objectivos de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo plasmado no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

Nestes termos, tendo ainda presentes os princípios consignados nos artigos 3.º e 4.º do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, determina-se o seguinte:

#### Artigo 1.º

##### Objecto

O presente despacho define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projectos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida activa, bem como a integração comunitária.

#### Artigo 2.º

##### Âmbito

1 — Para efeito do disposto no presente despacho, podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária, adiante designados por TEIP2, as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas de inserem.

2 — As escolas e agrupamentos de escolas que, à data da publicação do presente despacho, integram o Programa TEIP, são incluídos no Programa TEIP2, sem necessidade de qualquer outra formalidade.

#### Artigo 3.º

##### Projecto educativo

As escolas do agrupamento ou a escola não agrupada integrantes de um TEIP2 promovem a elaboração de projectos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para:

- a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;
- b) A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;
- c) A transição da escola para a vida activa;
- d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

#### Artigo 4.º

##### Parcerias

Na elaboração dos projectos educativos a que se refere o artigo anterior devem ser ponderadas as circunstâncias e interesses específicos da comunidade e contempladas as intervenções de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, serviços descentralizados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de acção social, empresas, comissões de protecção de menores, instituições de solidariedade, associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras.

#### Artigo 5.º

##### Contratos-programa

1 — O projecto educativo constitui a base de negociação de um contrato-programa nos termos referidos no artigo 1.º, a outorgar entre a escola e o Ministério da Educação, através da direcção regional de educação competente em razão do território, com vista à realização dos seguintes objectivos:

- a) Enquadrar a concessão dos apoios específicos nas vertentes pedagógica e financeira para a execução do projecto educativo;

- m) Um representante do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P.;
- n) Um representante da Associação Nacional de Municípios Portugueses;
- o) Um representante do Programa Bairros Críticos;
- p) Três peritos, a nomear por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, de entre personalidades de reconhecida competência técnica.

2 — O conselho consultivo pode convidar outros especialistas e consultores de outros serviços e entidades que considere idóneos para se pronunciarem sobre matérias da sua competência.

#### Artigo 13.º

##### Competência do conselho consultivo

Compete ao conselho consultivo:

- a) Apreciar os relatórios da comissão de coordenação do Programa;
- b) Apreciar o plano de formação anual;
- c) Proporcionar no âmbito do desenvolvimento do Programa condições favoráveis ao envolvimento de todos os parceiros ao nível dos territórios objecto de intervenção;
- d) Propor à comissão de coordenação permanente a análise de aspectos particulares e medidas que visem cumprir as prioridades de desenvolvimento pedagógico propostas pelo Programa TEIP2.

#### Artigo 14.º

##### Condições especiais para a gestão dos recursos humanos e financeiros

1 — Os órgãos de gestão das escolas e agrupamentos de escolas que integram os TEIP2 podem beneficiar de condições especiais para a gestão dos recursos humanos e financeiros afectos ao desenvolvimento do respectivo projecto que constarão do contrato-programa a que se refere o artigo 5.º

2 — Quando os contratos-programa incluam as condições especiais referidas no n.º 1 deste artigo são sujeitos a homologação do membro do Governo responsável pela área da educação.

#### Artigo 15.º

##### Elementos integrantes do contrato-programa

Do contrato-programa a outorgar com as escolas e agrupamentos de escolas com TEIP2 devem constar, entre outros, os seguintes elementos:

- a) O projecto, tal como definido no artigo 7.º do presente despacho;
- b) Recursos envolvidos e forma de afectação ao projecto;
- c) Condições especiais de gestão de recursos afectos, quando se aplicar;
- d) Plano de financiamento;
- e) Actividades a candidatar ao POPH;
- f) Identificação da equipa TEIP.

#### Artigo 16.º

##### Equipas TEIP2

1 — Para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede é criado em cada TEIP2 uma equipa multidisciplinar, cuja composição deve garantir, de forma equilibrada, a participação:

- a) Do titular do órgão de direcção executiva do agrupamento ou escola não agrupada, que coordena a equipa;
- b) De representantes do conselho pedagógico respectivo, nos termos definidos no regulamento interno;
- c) De um responsável pela coordenação do projecto, nomeado pelo director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- d) De um representante do núcleo executivo da comissão social de freguesia.

2 — Podem participar nas reuniões da equipa multidisciplinar peritos externos que acompanhem o projecto, designadamente peritos indicados pela comissão de coordenação permanente.

3 — Na falta da comissão a que se refere a alínea d) do número anterior, podem ser agregados à equipa multidisciplinar, de acordo com o projecto apresentado e de forma equilibrada, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, da autarquia local, empresas e instituições de emprego e formação profissional.

#### Artigo 17.º

##### Acompanhamento e avaliação dos projectos

1 — O acompanhamento e avaliação dos projectos aprovados é um elemento fundamental do modelo de intervenção do Programa TEIP2, sendo matéria da responsabilidade das escolas e da comissão de coordenação permanente.

2 — A avaliação compreende uma avaliação técnica que contempla:

- a) A auto-avaliação, segundo o modelo de avaliação definido pelas equipas TEIP2, que servirá de base à elaboração dos relatórios semestrais;
- b) A avaliação interna, da responsabilidade da comissão de coordenação permanente do Programa, tendo como referência as metas e os objectivos traçados na candidatura e consolidados com a sua aprovação, podendo implicar a nomeação de um perito externo de acompanhamento ao projecto, designado pela comissão de coordenação permanente e pela direcção regional de educação competente;
- c) Uma avaliação externa, da responsabilidade de uma entidade exterior e independente, contratada pela DGIDC, que avaliará o Programa na sua globalidade.

3 — A avaliação realizada a qualquer dos três níveis definidos anteriormente não dispensa os compromissos decorrentes das candidaturas ao POPH.

#### Artigo 18.º

##### Norma revogatória

1 — São expressamente revogados:

- a) O despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 177, de 1 de Agosto de 1996;
- b) O despacho n.º 10 430/98, de 3 de Junho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 141, de 22 de Junho de 1998.

2 — Ficam igualmente revogados todos os demais normativos regulamentares que disponham sobre a matéria regulamentada no presente despacho.

#### Artigo 19.º

##### Produção de efeitos

Com excepção do disposto na parte final do n.º 1 do artigo 9.º, relativo à nomeação do presidente da comissão de coordenação permanente, que produz efeitos a partir da data da sua assinatura, o presente despacho produz efeitos a partir do dia imediato ao da sua publicação.

#### Artigo 20.º

##### Vigência

O presente despacho vigora durante o ano lectivo de 2008-2009 e seguintes.

14 de Outubro de 2008. — A Ministra da Educação, *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

### Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação

#### Rectificação n.º 2306/2008

Por ter adquirido nova habilitação académica, rectifica-se a classificação profissional publicada no *Diário da República* n.º 283, 2.ª série, de 10 de Dezembro de 1983, relativa à profissionalização em serviço da docente abaixo indicada, pelo que onde se lê:

Grupo de docência	Nome	Valores
5.º	Maria Fernanda Duarte Guerreiro . . . . .	14,3

deve ler-se:

Grupo de docência	Nome	Valores
5.º	Maria Fernanda Duarte Guerreiro . . . . .	15,1

15 de Outubro de 2008. — O Director-Geral, *Jorge Sarmento Morais*.

**ANEXO B – Questionário de Auto-Avaliação das escolas  
TEIP2 da 1ª fase**

## Apresentação do documento

### Introdução

O presente guião é um dos instrumentos do processo de avaliação dos projectos educativos TEIP e recolhe junto dos seus principais actores – elementos da comunidade educativa do agrupamento - os contributos que resulta(ra)m do balanço / avaliação que esta produziu sobre o seu próprio projecto TEIP (percursos, resultados, impactos, etc.).

Ao mesmo tempo pretende-se também capacitar os agrupamentos com um recurso que permite integrar informação sobre as várias facetas do projecto e, através dela, ajudar a promover uma reflexão conjunta sobre o mesmo e sobre os seus impactos – tendo em vista, entre outros objectivos, a preparação de futuras intervenções e, em especial, a elaboração de um novo projecto educativo TEIP para 2009-2011.

O preenchimento do guião deverá ser realizado por quem conhece bem o projecto TEIP implementado e, tanto quanto possível, tal exercício deve ser realizado em equipa, de forma a constituir-se como um momento de debate e de conceptualização de novas intervenções.

Este documento compreende onze secções. A **primeira** é destinada a uma caracterização sumária do projecto, em particular quanto ao seu período de duração e à identificação do agrupamento e das escolas por ele abrangidas.

A **segunda** secção recupera o diagnóstico que precedeu a montagem do projecto TEIP. Pretende-se neste ponto gerar uma primeira reflexão quanto aos efeitos do projecto sobre os problemas que estiveram na sua origem.

A **terceira, quarta e quinta** secções remetem para o desenho do projecto. Importa nestas secções recuperar os objectivos do projecto, as acções e actividades que os consubstanciaram e os recursos utilizados. Têm duplo objectivo: por um lado, aferir a coerência interna e a pertinência do projecto face aos problemas identificados; e por outro apreciar a capacidade que o projecto demonstrou para mobilizar recursos para além do financiamento TEIP.

A **sexta** secção refere-se aos grupos alvo e agentes que se constituíram – directa ou indirectamente – como destinatários do projecto TEIP. Para além da comparação entre, por um lado, as metas de envolvimento originais do projecto e, por outro, a abrangência efectivamente conseguida, pretende-se que a *própria* experiência de envolvimento dos destinatários se constitua como objecto de reflexão para a equipa de projecto – tanto no que respeita à identificação de eventuais dificuldades sentidas ao longo do decorrer do projecto como de possíveis formas de as superar.

A **sétima** secção tem como tema as práticas de gestão e de trabalho em equipa implementadas ao longo do projecto. Pretende-se, desde logo, identificar os agentes, parceiros que a equipa foi capaz de mobilizar para o projecto TEIP – tanto no interior do agrupamento como fora do meio escolar. Mas, sobretudo, interessa conhecer o grau de envolvimento *efectivo* destes agentes e parceiros nas tarefas e actividades do projecto - bem como a relevância dos recursos por eles trazidos – e, de forma mais lata, as transformações que o projecto trouxe quer no funcionamento do agrupamento, quer na relação deste com o exterior.

A **oitava** secção é dedicada à monitorização do projecto. A sua finalidade é não só elencar as actividades de monitorização levadas a cabo ao longo da duração do projecto como, acima de tudo, avaliar a sua contribuição efectiva para a gestão e funcionamento corrente do projecto – seja através da promoção de ajustamentos nos vários níveis do projecto por via da sinalização de problemas não antecipados previamente, seja na atribuição ao projecto de novos objectivos e actividades decorrentes da identificação de oportunidades de intervenção.

A **nona** secção versa sobre o acompanhamento técnico de que o projecto foi alvo ao longo do seu curso. Por um lado, pretende-se aferir a satisfação da equipa de projecto face à relação mantida com os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação no âmbito do programa TEIP II. Por outro lado, procura-se apreciar o grau de envolvimento do consultor no projecto (caso sido tenha contratado um) e a relevância do seu contributo para a gestão e funcionamento do projecto.

A **décima** secção é de levantamento dos resultados do projecto nas áreas chave do programa TEIP II: a promoção do sucesso escolar e a prevenção do absentismo e abandono escolar.

A **décima primeira** secção é constituída por um exercício de balanço final do projecto. Pretende-se nesta secção promover uma síntese reflexiva sobre o projecto no seu conjunto. Esta síntese deverá ter em conta, naturalmente, a informação e reflexão parcial já efectuada nas secções anteriores; no entanto, pretende-se igualmente promover um esforço de antecipação de questões pertinentes para futuras intervenções.

### ***Instruções de preenchimento***

Este guião foi concebido para ser preenchido directamente em Microsoft Word, OpenOffice Writer ou outro processador de texto compatível e posteriormente reenviado para a equipa de acompanhamento do programa TEIP II em [avaliacao.teip@dgidc.min-edu.pt](mailto:avaliacao.teip@dgidc.min-edu.pt).

As equipas de projecto devem sentir-se livres para, durante o preenchimento, aumentarem a altura e o número das linhas nas tabelas do guião e a dimensão dos espaços de resposta às questões abertas, de forma a acomodar toda a informação que julgarem pertinente.

A equipa de acompanhamento do programa TEIP funciona nas instalações da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular em Lisboa e está à disposição das equipas de projecto para o esclarecimento de qualquer dúvida que surja no preenchimento deste guião. Qualquer dúvida pode ser esclarecida através do email [duvidas.avaliacao.teip@dgidc.min-edu.pt](mailto:duvidas.avaliacao.teip@dgidc.min-edu.pt)



## 2. Diagnóstico do projecto

1.6 Apresente as situações-problema às quais o projecto TEIP procurou dar resposta. Indique o grau de importância que era atribuído no início do projecto a cada uma dessas situações-problema. Acrescente as linhas que considerar necessárias.

Nº	Situações- Problema	Importância		
		Pouco importante	Importante	Muito importante
1				
2				
3				
4				
5				
...				
n				

2.2 Tendo como referência a situação de partida, *avalie o sentido da evolução* verificada e explicita as *principais causas ou factores* relacionados com essa evolução, e as *principais consequências* daí resultantes para a acção do projecto. Acrescente tantas linhas quantas as necessárias e recorra à numeração dos problemas utilizada no ponto anterior.

Nº	Situação problema			Causas / Factores dessa evolução	Consequências na acção do projecto
	Agravou-se	Manteve-se	Melhorou		
1					
2					
3					
4					
5					
...					
n					

**2.3 Avalie as opções metodológicas tomadas na fase de identificação dos problemas e reflecta sobre eventuais alterações que considera pertinente introduzir no processo de elaboração do próximo projecto.**

### 3. Objectivos

3.1 Explícite os principais objectivos específicos do projecto. Identifique com um “X” a importância ou prioridade que o projecto atribuía a cada um dos objectivos. Acrescente tantas linhas quantas considere necessárias.

Nº	Objectivo	Importância / Prioridade		
		Pouco importante	Importante	Muito importante
1				
2				
3				
4				
5				
...				
N				

3.2 Estabeleça o grau de progresso na consecussão desses objectivos, assinalando com um “X” o correspondente lugar na escala (Fraco, Moderado, Forte, Muito Forte). Apresente dados/ evidências que corroborem a apreciação feita (e.g. resultados em provas de aferição, dados do insucesso/ absentismo, etc.). Acrescente tantas linhas quantas considerar necessárias

Escala: 1-Fraco; 2-Moderado; 3-Forte; 4-Muito forte

Nº do Objectivo	Grau de Progresso				Evidências
	1	2	3	4	
1					
2					
3					
4					
5					
...					
N					

**3.3. Os objectivos definidos sofreram alterações ao longo do período de implementação? Se sim, porque motivo?**

## 4. Acções e actividades

3.3 Identifique as acções do projecto efectivamente implementadas e estabeleça a sua correspondência com os objectivos. Para este efeito, recorra à numeração de objectivos que utilizou na secção anterior.

Nº	Nome da acção	Descrição da acção	Correspondência com objectivos
1			
2			
3			
4			
5			
...			
n			

3.4 Explícite as actividades que compuseram cada acção referida no ponto anterior. Acrescente tantas linhas quantas as necessárias.

Nº da acção	Nº da Actividade	Descrição da Actividade
1	1.1	
	1.2	
	1.3	
2	2.1	
	2.2	
	2.3	
3	3.1	
	3.2	
	3.3	
4	...	
n	N	

**4.3. Destaque uma actividade que considere inovadora no projecto e avalie os resultados obtidos nessa actividade**

Actividade nº \_\_\_\_\_

## 5. Recursos humanos

3.5 Identifique os recursos humanos adicionais,<sup>62</sup> atribuídos e/ou contratados (professores, psicólogos, animadores ou outros) através do financiamento do programa TEIP II no âmbito do projecto. Indique a sua profissão e formação académica/profissional, a sua função no projecto, o regime de contrato (tempo inteiro/ meio tempo/ pontual), as actividades a que foram afectos, indicando o número correspondente) e o tempo total (especificando a duração em meses/ dias ou anos) em que esteve dedicado ao projecto.

N.º do RH	Profissão e formação académica/profissional	Função no projecto	Contrato			Actividades em que esteve envolvido	Duração do global do contrato ou envolvimento no projecto
			Tempo inteiro	Tempo parcial	Pontual		
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

5.2 Identifique os recursos humanos adicionais que foram mobilizados pelo agrupamento **através dos** parceiros do projecto e cuja participação no projecto não foi financiada pelo programa TEIP II. Indique a sua instituição de origem (e.g. CM, IPSS, etc.) e as actividades em que esteve envolvido (recorrendo à numeração de actividades utilizada no Quadro 4.2).

N.º do RH	Instituição de origem	Profissão	Actividades em que esteve envolvido (n.º)
1			
2			
3			
4			
5			
6			

<sup>62</sup> Consideram-se recursos humanos **adicionais** os que foram obtidos via projecto TEIP (docentes ou outros técnicos e profissionais) e que asseguraram a realização das diversas iniciativas e actividades, para além das actividades regulares que habitualmente a escola/ agrupamento já desenvolvia ou que permitiram fazê-lo a um nível superior ou mais amplo/ desenvolvido.

## 6. Destinatários

6.1 O Programa TEIP II tinha como princípio o envolvimento de um vasto leque de agentes educativos. Identifique, para as cinco principais acções, os grupos-alvo<sup>63</sup> (alunos, pais, professores, directores de turma, auxiliares de acção educativa, etc.). Precise o número de destinatários previstos e o número de destinatários efectivamente abrangidos pelo projecto. Indique **0 (zero)** se não estava previsto/ não foi verificado qualquer destinatário. Acrescente tantas linhas à tabela quantas as necessárias.

Acção	Tipo de Destinatários	N.º Previsto	N.º Verificado

6.2 Face à situação observada para o conjunto das acções do projecto TEIP, identifique as dificuldades encontradas no envolvimento/adesão ao projecto de cada um dos seus destinatários, bem como as ilacções que a equipa do projecto retirou para acções futuras.

Tipo de destinatário	Dificuldades no envolvimento	Ilações para futuras acções

---

<sup>63</sup> Poderá referir sub-grupos específicos de alunos (por exemplo, com retenções repetidas, com problemas disciplinares, com dificuldades a Matemática, etc.), de pais (com dificuldades em apoiar o percurso escolar dos filhos, etc.)

## 7. Gestão e Funcionamento do projecto

7.1 Indique a que escola ou instituição pertencem os *principais elementos* da(s) equipa(s) do projecto TEIP e indique, para cada um deles, a função na equipa, recorrendo à tipologia facultada.

Elemento da equipa nº __	Agrupamento			Outra instituição				Função na equipa TEIP (*)			
	Escola sede	EB1	Jl	Ass. Pais	IPSS	Autarquia	Outra	EC	EA	RA	Outra
1											
2											
3											
4											

(\*) **Função na equipa:** EC= Equipa de Coordenação TEIP; EA= Equipa de Auto-avaliação; RA= Responsável pela acção; O= Outra.

7.2 Indique o grau de participação de cada elemento da equipa nas diferentes tarefas do projecto, utilizando a escala abaixo apresentada. Acrescente tantas linhas quantas necessárias.

**Escala:** 0 – Não participou; 1- Participou ocasionalmente; 2- Participou Regularmente; 3 – Participou intensamente.

Nº do membro da equipa	Tipo de participação								
	Elaboração de diagnóstico	Elaboração do Plano de Actividades	Responsável pela realização de actividades	Participação em actividades	Monitorização do projecto	Coordenação do projecto	Execução de tarefas administrativas	Contactos com parceiros externos	Outros (indique quais)
1									
2									
3									
...									
n									

7.3 Avalie a adequação da composição, organização e gestão da equipa de projecto, assinalando com um “X” o correspondente lugar na escala (Fraco, Moderado, Forte, Muito Forte). Apresente formas de correcção de eventuais défices que se tenham registado.

Dimensões	Grau de adequação				Formas de corrigir eventuais défices
	Fraco	Moderado	Forte	Muito Forte	
Composição da equipa (presença de competências distintas e complementares)					
Distribuição de responsabilidades dentro da equipa de projecto					
Processo de tomada de decisão					
Capacidade dos mecanismos de comunicação interna para favorecer a participação e partilha de conhecimento entre os membros do projecto					

7.4 Avalie o envolvimento de cada um dos seguintes actores educativos e estruturas no projecto TEIP, assinalando com um “X” o correspondente lugar na escala (Fraco, Moderado, Forte, Muito Forte). Apresente formas de correcção de eventuais défices que se tenham registado.

Actores/estruturas	Grau de envolvimento				Formas de corrigir eventuais défices
	Fraco	Moderado	Forte	Muito Forte	
Grupos disciplinares (2.º e 3.º ciclos e Secundário)					
Professores titulares de turma					
Associação de Pais					
Encarregados de Educação					
Auxiliares de Acção Educativa					
Conselho Pedagógico					
Conselhos de Turma					
Serviços de Psicologia e Orientação					
Gabinete de Apoio ao Aluno					
Associação de Estudantes					
Outros: Quais? _____					

7.5 Considere agora os parceiros do projecto externos ao agrupamento de escolas. Identifique-os e indique qual foi a evolução da cooperação face à situação anterior ao projecto TEIP e qual(is) o(s) contributo(s) ou recurso(s) que cada um trouxe ao projecto e as actividades a que foram alocados. Acrescente tantas linhas quantas necessárias

Nº	Nome do Parceiro	Evolução da cooperação face à situação anterior ao TEIP			Nos casos em que a cooperação se manteve ou aumentou, indique o tipo de contributo/ recurso (* Ver legenda sob o quadro)	Actividade a que foi alocado (n.º)
		Diminui	Igual	Aumentou		
1	<i>Câmara Municipal</i>					
2						
3						
4						
5						
6						
...						
n						

**(\*) Tipos de contributo/ recursos:**

- 1 – Cedência de informações/contactos;
- 2 – Apoio técnico;
- 3 – Participação na equipa de projecto;
- 4 – Responsabilidade por actividades;
- 5 – Partilha/cedência de espaços;

- 6 – Partilha/cedência de equipamentos;
- 7 – Apoio financeiro;
- 8 – Gestão conjunta de iniciativa;
- 9 – Outro (indique qual).

7.6 Avalie o nível de envolvimento dos parceiros externos em cada uma das tarefas do projecto. Recorra à numeração dos parceiros externos que utilizou no ponto anterior e utilize a escala facultada.

**Escala:** 0 – Não participou; 1- Participou ocasionalmente; 2- Participou Regularmente; 3 – Participou intensamente.

Nº do parceiro	Participação					
	Diagnóstico	Planeamento	Representação na equipa de projecto	Gestão de acções / act. do projecto	Tomada de decisão	Monitorização
1						
2						
3						
4						
5						
6						
...						
n						

## 8. Monitorização/ Avaliação

8.1 Indique a que escola ou instituição pertencem os membros da *equipa de monitorização* do projecto, bem como o cargo que aí desempenham.

Elemento da equipa nº __	Agrupamento			Outra instituição				Cargo ou função (na escola ou instituição)
	Escola sede	EB1	Jl	Ass. Pais	IPSS	Autarquia	Outra	
1								
2								
3								
4								
5								
...								
n								

8.2. Identifique as iniciativas desenvolvidas por esta equipa no âmbito da monitorização do projecto TEIP. Explícite, por exemplo, aspectos relativos às metodologias de avaliação (\*) e indique quais foram os produtos resultantes de tais iniciativas.

(\*) Pode referir, por exemplo, os **objectos** de avaliação (o que foi avaliado), as **questões de avaliação** (que aspectos do objecto se pretendeu avaliar), as **fontes** (pessoas, actividades e documentos que forneceram informação), as **técnicas e instrumentos** (utilizados na recolha e tratamento dessa informação), o **calendário** (os momentos de recolha e análise da informação), as **metas ou critérios de sucesso** (que permitiram ajuizar do mérito da acção)

8.3 Indique quais os contributos efectivos das iniciativas de monitorização para o projecto

## 9. Apoio Técnico

9.1 Considere o acompanhamento prestado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e pela Direcção Regional de Educação ao longo do projecto. Classifique a satisfação da equipa de projecto com esse acompanhamento quanto a cada uma das seguintes áreas de apoio, de acordo com a escala abaixo apresentada. Nas situações em que o projecto não foi alvo de qualquer acompanhamento, indique 0.

Escala: 1 – Nada satisfeito; 2 – Pouco satisfeito; 3 – Satisfeito; 4 – Muito satisfeito

Áreas de apoio	DRE	DGIDC
Diagnóstico		
Construção do projecto		
Estabelecimento de parcerias		
Monitorização		
Esclarecimentos de dúvidas sobre normativos		
Seleção de Consultores		
Capacitação da equipa TEIP (formação)		
Desbloqueamento de situações específicas: quais ? _____		

9.2. Considera que existiram áreas de apoio que ficaram a descoberto e em que o projecto deveria ter sido acompanhado?

Sim	<input type="checkbox"/>	Responda à questão 9.3
Não	<input type="checkbox"/>	Passe para a questão 9.4

9.3. Quais as áreas em que considera que deveria ter sido prestado apoio e que tipo de apoio considera ter estado em falta?

DRE	
DGIDC	

9.4 Indique o nome do consultor externo do projecto (se existir), referindo a sua área de especialidade e a instituição/entidade a que se encontra vinculado.

Nome	Área de Especialidade	Entidade a que se encontra vinculado

9.5. O agrupamento já tinha uma relação de trabalho anterior com o consultor?

Sim  Não

9.6. Se sim, qual o tipo de relação anteriormente existente entre o agrupamento e o consultor?

9.7. Se não, qual foi o processo de selecção do consultor?

9.8 Classifique o grau de participação do consultor nas tarefas do projecto, assinalando com um “X” o seu lugar na escala (não participou; participou ocasionalmente; participou regularmente; participou intensamente). Avalie também a adequação dessa participação às necessidades do projecto, utilizando neste caso a seguinte simbologia: “+” para situações positivas; “=” para situações nem positivas nem negativas e “ - “ para situações negativas.

Tipo de actividades	Intensidade do envolvimento				Avaliação face ao esperado (+ = -)
	Não participou	Participou ocasionalmente	Participou regularmente	Participou intensamente	
Diagnóstico					
Gestão de acções/actividades do projecto					
Execução de acções /actividades do projecto					
Envolvimento na tomada de decisão estratégica					
Monitorização/ avaliação					
Outros (indique)					

9.9 Identifique os eventuais obstáculos/constrangimentos a uma contribuição mais efectiva do consultor ao longo do decorrer do projecto.

## 10. Resultados

### 10.1 Insucesso, Abandono e absentismo

10.1.1 Apresente o número de alunos inscritos, o número de alunos retidos e o número de alunos que com excesso de faltas nos três últimos anos lectivos. Apresente os dados por escola e por ano de escolaridade. Acrescente tantas tabelas quantas as escolas que integram o agrupamento e os ciclos de escolaridade do ensino básico e inscreva as informações sobre as modalidades educativas de tipo PCA, PIEF, CEF e EFA apenas nos quadros próprios.

Escola:											
Ciclo de Estudos:		1º Ciclo do Ensino Básico (*)									
Indicadores		Anos	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		
			Nº. Alunos	%							
Inscritos		2006/07									
		2007/08									
		2008/09									
Retidos	Por insucesso	2006/07									
		2007/08									
		2008/09									
	Por Abandono	2006/07									
		2007/08									
		2008/09									
Ultrapassaram o limite de faltas injustificadas		2006/07									
		2007/08									
		2008/09									

(\*) Excepto PCA e PIEF

Escola:													
Ciclo de Estudos:		2 e 3º Ciclos do Ensino Básico (*)											
Indicadores		Anos	5º ano		6º ano		7º ano		8º ano		9º ano		
			Nº. Alunos	%									
Inscritos		2006/07											
		2007/08											
		2008/09											
Retidos	Por insucesso	2006/07											
		2007/08											
		2008/09											
	Por Abandono	2006/07											
		2007/08											
		2008/09											
Ultrapassaram o limite de faltas injustificadas		2006/07											
		2007/08											
		2008/09											

(\*) Excepto PCA, PIEF e CEF.

Escola:											
Ciclo de Estudos:		Ensino Básico - PCA, CEF e PIEF									
Indicadores		Tipo →									
		Anos		__º Ano		__º Ano		__º Ano		__º Ano	
		Nº. Alunos	%	Nº. alunos	%	Nº. alunos	%	Nº. alunos	%	Nº. alunos	%
Inscritos		2006/07									
		2007/08									
		2008/09									
Retidos	Por insucesso	2006/07									
		2007/08									
		2008/09									
	Por Abandono	2006/07									
		2007/08									
		2008/09									
Ultrapassaram o limite de faltas injustificadas		2006/07									
		2007/08									
		2008/09									

10.1.2 Relativamente ao ensino secundário regular, cursos profissionais e cursos EFA, apresente o número de alunos inscritos, o número de alunos/ formandos que abandonaram nos três últimos anos lectivos. Apresente os dados por escola e por ano de escolaridade (quando isso for aplicável), e apresente ainda informação complementar relativamente ao sucesso escolar/educativo no espaço indicado. Acrescente tantas tabelas quantas as necessárias.

Escola:									
Ciclo de Estudos:		Ensino Secundário							
Indicadores		10º ano		11º ano		12º ano		<b>Observações:</b>	
		Nº. Alunos	%	Nº. alunos	%	Nº. alunos	%		
Inscritos		2006/07							
		2007/08							
		2008/09							
Abandono		2006/07							
		2007/08							
		2008/09							

Informação complementar relativa aos níveis de sucesso:

Escola:								
Ciclo de Estudos:	Cursos Profissionais (indique o ano)							
Indicadores	Anos	__º Ano		__º Ano		__º Ano		Observações:
		Nº. Alunos	%	Nº. alunos	%	Nº. alunos	%	
Inscritos	2006/07							
	2007/08							
	2008/09							
Abandono	2006/07							
	2007/08							
	2008/09							

Informação complementar relativa aos níveis de sucesso:

Escola:								
Ciclo de Estudos:	Cursos EFA							
Indicadores	Anos	Nº.		Nº.		Nº.		Observações:
		Formandos	%	Formandos	%	Formandos	%	
Inscritos	2006/07							
	2007/08							
	2008/09							
Conclusões	2006/07							
	2007/08							
	2008/09							

## 10.2 Provas de aferição/exames

Apresente os resultados das provas de aferição de 4º e 6º anos e dos exames nacionais de 9º ano para cada uma das escolas do agrupamento, indicando o número de alunos em cada nível. Acrescente tantas tabelas quantas as necessários para dar conta dos resultados em *cada uma* as escolas do agrupamento.

Resultados das provas de aferição do 4º ano							
Escola							
Nível	Língua Portuguesa			Matemática			Observações:
	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09	
A							
B							
C							
D							
E							
Faltas							
Inscritos							

Resultados das provas de aferição do 6º ano							
Escola							
Nível	Língua Portuguesa			Matemática			Observações:
	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09	
A							
B							
C							
D							
E							
Faltas							
Inscritos							

Resultados dos exames de 9º ano							
Escola							
Nível	Língua Portuguesa			Matemática			Observações:
	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09	
5							
4							
3							
2							
1							
Faltas							
Inscritos							

Resultados dos exames do 12º ano									
Escola									
<i>Em 1 e 2 identifique as disciplinas com maior número de exames realizados na escola e indique os respectivos resultados</i>									
Nível	Língua portuguesa			1.			2.		
	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09
Positivas									
Negativas									
Faltas									
Total de inscritos									

### 10.3 APRECIÇÃO GLOBAL

**10.2.1** Face aos resultados apresentados, como avalia as medidas contra insucesso e absentismo concebidas e implementadas?

**10.3.2** Identifique os factores que contribuíram para os resultados obtidos nos últimos 3 anos

## 10.4 Indisciplina/Violência escolar

10.4.1 Apresente o número total de ocorrências de indisciplina/violência registadas, o número total de alunos envolvidas e as medidas correctivas/sancionatórias decorrentes que se registaram durante os anos lectivos referidos. Acrescente tantas tabelas quantas as escolas do agrupamento.

Escola	Ano lectivo	Total de alunos inscritos	Ocorrências (total)	Alunos envolvidos (total)	Nº de alunos com:	
					MC (1)	MDS (2)
	2005/06					
	2006/07					
	2007/08					
	2008/09					

(1) <u>Medidas correctivas:</u>	(2) <u>Medidas disciplinares sancionatórias:</u>
a) Ordem de saída da sala de aula b) Actividades de integração na escola c) Condicionamento no acesso a espaços, materiais e equipamentos d) Mudança de turma	a) Representação registada b) Suspensão da escola até 10 dias úteis c) Transferência de escola
(Lei 3/2008, de 18 de Janeiro, artigos 26º e 27º)	

### 10.4.2 Tendo por base os resultados apresentados, como avalia as medidas de melhoria do ambiente escolar e de sala de aula que a escola implementou ?

## 10.5 Outros resultados

Indique outros resultados do projecto (e.g. clima escolar, relação família-comunidade-escola, integração escolar e social dos alunos, etc.), e apresente os indicadores de evolução da situação.

## 11. Balanço final

11.1. Na avaliação global do projecto, reflecta acerca dos resultados atingidos e das acções/ actividades que reporta a cada uma das dimensões de intervenção da lista apresentada no quadro seguinte. Identifique as acções e avalie a intensidade dos efeitos de cada conjunto de acordo com a escala seguinte:

**Escala: 0- sem efeitos; 1-Efeitos reduzidos; 2- Efeitos moderados; 3- Efeitos significativos**

Note que uma acção singular em concreto pode ser referida em mais do que uma dimensão de intervenção.

Dimensões	Acções desenvolvidas (nº - conforme ponto 4)	Intensidade de efeitos do conjunto dessas acções
Resultados Escolares		
Absentismo / Abandono		
Indisciplina / Violência na escola		
Indisciplina /Ambiente na Sala de Aula		
Motivação dos Alunos		
Integração Social dos Alunos		
Promoção da Transição para a Vida Activa		
Organização e Gestão Escolar		
Práticas Pedagógicas		
Qualificação do Corpo docente/ Não Docente		
Participação dos Encarregados de Educação		
Promoção da Relação com a Comunidade		
Qualificação da população		

11.2 Sintetize os pontos fortes e os pontos fracos do projecto e do trabalho desenvolvido, bem como as perspectivas de desenvolvimento futuro.

### Pontos fortes

--

### Pontos fracos

--

### Perspectivas de desenvolvimento futuro

--

11.3 Por último, identifique os participantes neste exercício de avaliação, que contribuíram para o preenchimento deste guião

Nome	Escola/instituição a que pertence	Função no projecto

## **ANEXO C – Curriculum Vitae**