



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
ISSN: 0104-4036
ISSN: 1809-4465
Fundação CESGRANRIO

Ferraz, Hélder; Neves, Tiago; Nata, Gil

A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,
vol. 26, núm. 100, 2018, Julho-Setembro, pp. 1058-1083
Fundação CESGRANRIO

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601036>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399562975027>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos

Hélder Ferraz ^a
Tiago Neves ^b
Gil Nata ^c

Resumo

O presente artigo apresenta uma investigação sobre o impacto da política educativa portuguesa de discriminação positiva (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP) nas classificações escolares dos estudantes, acompanhando a evolução destas entre os anos letivos de 2001/2002 e 2014/2015. Analisamos cerca de 4 milhões de classificações escolares. Após uma breve contextualização do conceito de educação compensatória, revisitamos as principais características de diferentes programas de educação compensatória, assim como avaliações da sua eficácia. Os resultados sugerem a ausência de impacto do programa TEIP na melhoria dos resultados escolares. Consequentemente, discute-se a eficácia da transferência de recursos materiais e humanos para estas escolas, especialmente considerando que a sua integração em programas de educação compensatória pode gerar fenómenos de estigmatização. Nesta medida, reflete-se sobre a necessidade de continuar à procura de dispositivos que permitam à educação compensar as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Educação compensatória. Políticas públicas de educação. TEIP. Classificações escolares.

^a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

^b Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

^c Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Recebido em: 28 mai. 2016

ACEITO EM: 19 out. 2017

1 As desigualdades sociais e a educação compensatória

As desigualdades sociais são um problema profundo e em constante debate nas sociedades contemporâneas (CARMO et al., 2010; CHIU; KHOO, 2005; GONÇALVES; FRANÇA, 2008). Nas sociedades democráticas, entre as instituições que assumem responsabilidades procurando reduzir o fosso entre os mais afortunados e os mais desfavorecidos, a Escola encontra-se numa posição central, esperando-se que promova a mobilidade social e melhore as condições de vida dos cidadãos (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997). Essa expectativa é reforçada pela relação entre rendimentos e níveis de escolaridade, traduzindo-se numa fórmula simples: quanto mais longe se chegar no percurso escolar, maiores serão as probabilidades de melhores remunerações serem atingidas e evitar-se o desemprego (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997; OCDE, 2013; RODRIGUES et al., 2012).

Em países como a Bélgica, a Estónia, a Finlândia, a Alemanha e a Irlanda, as diferenças de rendimentos entre quem possui o ensino secundário completo e aqueles que têm qualificações inferiores é relativamente pequena, podendo atingir os 15%. Contudo, no Brasil, na Grécia, nos Estados Unidos da América e em Portugal as diferenças salariais entre quem não possui o ensino secundário completo e quem terminou o ensino secundário ou tem frequência universitária podem atingir os 65% (OCDE, 2013).

Perante estes dados é natural associar-se a escolarização à ascensão social. Contudo, estas expectativas podem frustrar-se; vários estudos mostram que as desigualdades sociais se mantêm, ou até aumentam, ao longo do percurso escolar, com as crianças de meios desfavorecidos a apresentarem taxas de sucesso escolar acentuadamente mais baixas que a média (CHIU; KHOO, 2005; NEVES et al., 2012).

Dessa relação entre desigualdades sociais e insucesso escolar emergiu, na década de 1960, uma preocupação com o rendimento escolar de crianças de meios desfavorecidos, conduzindo ao surgimento de políticas públicas de educação orientadas para o combate ao insucesso escolar e à exclusão social.

O “relatório *Coleman*” (COLEMAN et al., 1966) apresentar-se-á como um documento fundamental na legitimação dos programas de educação compensatória (PEC), reconhecendo a necessidade de as escolas oferecerem condições materiais e humanas que possibilitem aos estudantes igualdade de sucesso no percurso escolar, contudo, atribui maiores responsabilidades ao contexto familiar como causa principal do insucesso escolar.

No relatório encontramos palavras elogiosas ao programa *Head Start* (que caracterizaremos abaixo), o qual, apesar de ter início em 1965, merece dos autores uma grande expectativa quanto ao impacto que teria no desempenho escolar das crianças que o frequentassem a médio/longo prazo (COLEMAN et al., 1966).

Tal incentivo contrastou com críticas de vários autores que responsabilizavam a Escola pela manutenção das desigualdades sociais e do insucesso escolar, alegando que a cultura escolar beneficiava as crianças provenientes da “burguesia” e penalizava aquelas que vinham de contextos socioeconómicos vulneráveis (BERNSTEIN, 1982; BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Apesar das críticas apontadas, são vários os exemplos de países que adotaram o PEC: Estados Unidos da América, Reino Unido, Austrália, México, Brasil, Espanha, França, Portugal.

O PEC português intitula-se Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Apesar de se encontrar em vigor há mais de 10 anos, são ainda escassas as avaliações que procuram aferir o impacto do programa, considerando o conjunto das escolas TEIP. Um dos grandes objetivos do programa é a melhoria das classificações escolares dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho que aqui apresentamos procura verificar se o programa TEIP tem conseguido a redução do fosso entre as escolas presentes no programa e as restantes escolas não TEIP, analisando a totalidade das classificações escolares do ensino secundário ao longo de 13 anos (incluindo períodos pré-TEIP e pós-TEIP).

2 Os programas de educação compensatória

Como referido anteriormente, o número de PEC desenvolvidos por todo o mundo é vasto. No âmbito deste artigo, e uma vez que este se foca no programa português, destacaremos apenas o programa *Head Start* (HS) por ser um programa federal, seminal e estar ainda em vigor, e os programas contemporâneos desenvolvidos em França e Inglaterra, pela semelhança e influência que tiveram no contexto português.

2.1 *Head Start*

O programa HS teve início em 1965, garantindo cuidados com a saúde e alimentação das crianças e promovendo o envolvimento dos pais no processo educativo. O programa desenvolve-se em centros educativos ou em domicílio, através de visitas dos técnicos que acompanham o processo de aprendizagem e foca a sua ação no período pré-escolar, em crianças dos 0 aos 5 anos de idade (GARCES et al., 2000; GIBBS et al., 2011). Procura potenciar o desenvolvimento

da linguagem, da literacia e da cognição, e o desenvolvimento físico, emocional e social, desenvolvendo competências que permitam uma melhor adaptação às exigências escolares¹.

2.2 *Zones d'Education Prioritaire/Education Action Zones/ Excellence in Cities*

Na década de 1980 iniciam-se em França as *Zones d'Education Prioritaire* (ZEP), uma política educativa pioneira que promove a descentralização, assumindo a intervenção local como uma forma mais eficaz de combater o insucesso escolar em zonas desfavorecidas (ARMAND; GILLE, 2006). Essa nova política educativa assentava no pressuposto de que a concentração de grupos com défices económicos, sociais e culturais conduziria à acentuação dessa desigualdade, pelo que urgia garantir recursos materiais e humanos que a compensassem (MOISAN; SIMON, 1998). As ZEP continuam em vigor, não obstante terem conhecido várias adaptações. Atualmente, dividem-se em Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (Éclair), escolas mais desfavorecidas, e Réseau de Réussite Scolaire (RRS), menos desfavorecidas.

Em 1998, surge no Reino Unido o programa *Education Action Zones* (EAZ), que focava a sua ação entre o ensino pré-escolar e o ensino secundário, em territórios que pretendiam otimizar a relação entre sucesso escolar e empregabilidade, conciliando financiamento público com privado, este proveniente de empresas locais (OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, 2003). O programa focava-se no desenvolvimento físico, social e intelectual das crianças e promovia novas abordagens pedagógicas entre ciclos de estudo, envolvendo famílias e comunidades (NATIONAL AUDIT OFFICE, 2001; POWER; GEWIRTZ, 2010; REID; BRAIN, 2003).

O programa EAZ acabaria integrado, em 2001, ao programa *Excellence in Cities* (EIC), iniciado em 1999². Inicialmente, focado nas escolas secundárias de áreas desfavorecidas; foi alargando a sua ação também a escolas primárias³. Os elementos fundamentais do programa EIC foram os mentores de aprendizagem, as unidades de apoio à aprendizagem e o acompanhamento específico de crianças sobredotadas ou talentosas. Estas medidas consistiam num acompanhamento individual e/ou coletivo dos estudantes - pós-horário escolar - visando a colmatar e ultrapassar as suas dificuldades. Em 2006, o programa terminou (OFSTED, 2003; DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES, 2007).

¹ Disponível em: <<http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs/about>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

² O programa EIC conheceu três fases: a primeira em 1999; a segunda em 2000 e a terceira em 2001 (Kendall et al., 2005).

³ No Reino Unido, as escolas primárias correspondem em Portugal, ao 1º (dos 6 aos 10 anos de idade), 2º (dos 10 aos 12 anos de idade) e 3º (dos 12 aos 15 anos de idade) ciclos de estudo.

2.3 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Em 1996 iniciou-se em Portugal o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), um programa de discriminação positiva que visava apoiar escolas⁴ situadas em zonas socioecononomicamente desfavorecidas, assumindo dois grandes desafios: o combate à exclusão escolar e à exclusão social (BARBIERI, 2003; CANÁRIO, 2004), tendo terminado em 1999. Em 2006, o programa foi retomado denominando-se de TEIP2, orientado para quatro objetivos fundamentais: contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos estudantes; reduzir o abandono e o insucesso escolares; melhorar a transição entre a escola e o mercado laboral e fomentar parcerias com as organizações e a comunidade envolvente (PORTUGAL, 2008).

A estratégia do programa TEIP assenta num modelo descentralizador, concentrando-se no “local”, sendo a escola um elemento central, no apoio à resolução dos problemas da comunidade. É garantida maior autonomia às escolas para que o processo de identificação das necessidades, desafios e soluções emerja da negociação e contributo da comunidade, representada pelas diferentes associações, empresas e autoridades. Assim, o projeto educativo deve ser o produto deste processo negocial (FERREIRA; TEIXEIRA, 2012).

As escolas são selecionadas pelo Ministério da Educação português para integrar o programa, mas podem candidatar-se espontaneamente. O TEIP2 contou com três fases: a primeira com início em 2006, onde se incluíram 35 agrupamentos; a segunda teve início em Setembro de 2009, sendo incluídos 24 agrupamentos; em novembro de 2009, iniciou-se a terceira fase com mais 46 agrupamentos. O TEIP2 totalizou 105 agrupamentos de escolas a que correspondem 141.881 estudantes, 11% do total de inscritos nos estabelecimentos de educação e ensino públicos em Portugal (DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO, 2012). No ano letivo de 2012/13, deu-se início ao TEIP de terceira geração (TEIP3), aumentando o número de agrupamentos para 137 (37 com escolas secundárias), o TEIP3 dá continuidade ao TEIP2, prosseguindo as linhas orientadoras deste.

Resumidamente, podemos concluir que os PEC descritos partilham da transferência de recursos humanos e materiais adicionais numa estratégia de discriminação positiva de territórios/populações desfavorecidas. Contudo, podemos encontrar uma diferença estrutural entre o programa HS e os restantes programas, e que se refere ao foco no pré-escolar (HS) contrastando com o foco no percurso escolar (restantes programas).

⁴ O sistema educativo português divide-se em: ensino básico (do 1º ao 9º anos de escolaridade/normalmente dos 6 aos 15 anos de idade) e ensino secundário (do 10º ao 12º anos/normalmente dos 16 aos 18 anos de idade, e antecede o ensino superior).

Estes últimos, com exceção de algumas especificidades (por exemplo, o modelo de financiamento do EAZ, que depositava nas escolas a responsabilidade pela angariação de financiamento privado como apoio à sustentabilidade do programa) caracterizam-se essencialmente por semelhanças, a saber: ênfase na relação entre as escolas, as famílias e as comunidades; reforço dos recursos materiais (infraestruturas, material escolar etc.) e humanos (pessoal docente, técnicos multidisciplinares, auxiliares de ação educativa); desenvolvimento de programas para melhorar competências previamente identificadas e/ou disciplinas nas quais os estudantes têm pior desempenho; e atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Passaremos de seguida a apresentar os resultados dos programas acima caracterizados.

3 Avaliação dos programas

3.1 *Head Start*

Relativamente ao programa HS, foram realizados vários estudos com recurso a bases de dados do *National Longitudinal Surveys* (NLS), acompanhando os resultados de indivíduos em testes padrão (PPVT, PIATM, PIATR, entre outros) em diferentes idades, confrontando amostras de indivíduos que foram integrados no programa HS com outras de indivíduos que não foram integrados. Os resultados sugerem um impacto inicial positivo nos resultados dos testes padrão realizados pelas crianças participantes no HS, mas que esse impacto vai gradualmente decrescendo e, no final do 1º ciclo, as diferenças deixam de se notar (BARNETT, 2011; GIBBS et al., 2011).

À imagem destes estudos, Deming (2009) acompanhou longitudinalmente os resultados em testes padronizados de indivíduos que participaram do HS e de outros que não participaram no programa, com recurso a duas bases de dados: a *National Longitudinal Survey of Youth* (NLSY), que teve início em 1986 com 6.283 jovens do sexo feminino com idades entre os 14 e os 22 anos, base esta que dará origem a outra, em 2004, relativa aos filhos destas mulheres (11.428 indivíduos), denominada *National Longitudinal Mother-Child Supplement* (CNLSY).

A cada dois anos, desde 1988, as jovens do sexo feminino foram entrevistadas, e uma das perguntas pretendia averiguar se os filhos participavam do programa HS, as informações recolhidas permitiram traçar o perfil sociodemográfico dos indivíduos. A amostra de 3698 indivíduos correspondia a crianças que, em 1990, tinham 4 anos ou mais e já não podiam ingressar no programa HS e, em 2004, tinham 19 anos. A população branca foi excluída pelo facto da amostra presente no NLSY ter sido abandonada em 1990 por motivos orçamentais, e o autor

selecionou famílias com dois filhos cujas idades estivessem dentro dos parâmetros referidos para poder comparar irmãos. A amostra final totalizou 1.251 indivíduos.

O autor acompanhou a evolução longitudinal dos resultados destes indivíduos nos testes *Peabody Individual Achievement Tests* (PIAT), nos testes de matemática (PIATMT) e de leitura (PIATRR) nas idades entre os 5 e os 6 anos, entre os 7 e os 10 e entre os 11 e os 14.

O autor constatou que as crianças que frequentaram o programa HS apresentaram resultados residualmente melhores, quando introduzidas variáveis à regressão (principalmente relacionadas com o contexto social e familiar) o impacto do programa torna-se mais visível. Contudo, ao longo dos anos, e quando as crianças atingem idades entre os 10 e os 14 anos, essas diferenças deixam de ser notadas.

3.2 *Excellence in Cities*

Relativamente aos resultados do programa EIC, no Reino Unido, Kendall et al. (2005) analisaram os resultados dos estudantes que realizaram exames nacionais, entre 2001 e 2003, no final da *Key Stage 4*⁵ (11º ano de escolaridade, 16 anos de idade) e que conseguiram nota C ou superior em, pelo menos, cinco GCSEs⁶. As diferenças entre os anos de 2001 e 2003 demonstram uma melhoria nos resultados em todos os grupos de escolas: 1,2% (de 55,6% para 56,8%) nas escolas não EIC; 3,6% (de 43,2% para 46,8%) nas escolas EIC da fase 1; 2,3% (de 47,3% para 49,6%) nas escolas EIC da fase 2 e 1,1% (45,1% para 46,2%) nas escolas EIC da fase 3. Um outro estudo, apresentado pela OFSTED (2005), constata a diminuição do fosso entre 2003 e 2005, no que concerne ao número de estudantes das escolas EIC que conseguiram cinco ou mais classificações entre A* e C nos GCSEs e os estudantes das escolas que não integraram o programa EIC. A diferença, que em 2003 era de 10,4%, diminuiu em 2004 para 9% e em 2005 para 7,6%. Os dados parecem indicar que ambos os grupos de estudantes melhoraram o rendimento escolar, com maior incidência nos estudantes das escolas integradas no programa EIC.

⁵ No sistema educativo Inglês, o Key Stage 4 compreende aos 10º e 11º anos de escolaridade: Disponível em: <<https://www.gov.uk/national-curriculum>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

⁶ GCSE significa General Certificate of Secondary Education, em português Certificado Geral de Educação Secundária, documento que certifica a conclusão do ensino secundário. O estudante que termina o 9º ano de escolaridade, equivalente ao Key Stage 3, começa a preparar-se para aprofundar os seus conhecimentos nas unidades curriculares que o levarão a terminar o ensino secundário que terá a duração máxima de 2 anos (Key Stage 4). A avaliação dos estudantes depende da realização de exames GCSEs a cada unidade curricular definida pelo currículo nacional e as opcionais oferecidas pelas escolas e escolhidas pelos estudantes. As notas atribuídas aos estudantes aprovados são, da maior para a menor: A*, A, B, C, D, E, F, G. No caso do estudante reprovar ser-lhe-á atribuída uma nota U (ungraded/unclassified). Disponível em: <<https://www.gov.uk/national-curriculum/overview>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

Apesar de os resultados parecerem animadores, cremos que não são esclarecedores. Seria fundamental sabermos como se comportaram todos os estudantes e não somente os que tiveram melhor desempenho nos exames. Julgamos que a não contabilização dos estudantes reprovados, assim como daqueles que obtiveram classificações entre D e G, levanta várias questões, principalmente se o programa foi, de facto, bem-sucedido.

3.3 *Zones d'Education Prioritaire*

No caso francês, apesar de o programa estar em vigor há 40 anos, não tinha sido sujeito até 2009 a uma avaliação sistemática (BÉNABOU et al., 2009). Recentemente, uma publicação do *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (2013) apresenta os resultados dos estudantes entre os anos de 2007 e 2012, no final dos ciclos de estudo do CM2 (10 anos de idade) e *Troisième* (14 anos de idade) nas unidades curriculares de francês e matemática, considerando as classificações de todos os estudantes no *diplôme national du brevet* (DNB⁷).

Da análise dos dados referentes ao *Troisième*, constatamos que, nos resultados de francês, os estudantes não-*Éclair* registam, em 2007, um resultado de cerca de 80% e, em 2012, cerca de 75%; por sua vez, os estudantes *Éclair* registam cerca de 55% e 40%, respetivamente.

Nos resultados de matemática, os estudantes não-*Éclair* registaram, em 2007, um resultado de cerca de 90%, e, em 2012, mantêm-se muito próximos dos mesmos resultados, os estudantes *Éclair* registam cerca de 70% em 2007 e, cerca de 65%, em 2012. Verifica-se que o fosso entre o grupo de escolas aumenta entre as duas datas e em ambas as disciplinas, como o desempenho das escolas *Éclair* é pior que as restantes escolas públicas.

É importante referir que as escolas secundárias (*lycées*) não foram avaliadas, não havendo no documento oficial qualquer justificação para tal facto.

4 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

No contexto português, são parcias as avaliações produzidas no que respeita ao rendimento escolar dos estudantes do programa TEIP. Além dos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Ciência e pela Direcção-Geral

⁷ O *diplôme national du brevet* (DUB) é um exame no qual se pretendem aferir as competências em áreas como: Francês, Matemática, História, Geografia e Educação Cívica. Informações disponíveis em: <<http://www.education.gouv.fr/cid2619/le-diplome-national-du-brevet.html>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

da Educação⁸, somente os trabalho de Ferraz et al. (2014) e de Neves et al. (2016) realizam uma avaliação compreendendo a totalidade das escolas envolvidas no programa.

O relatório TEIP 2010/11 (DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO, 2012) resulta, entre outros aspetos, na avaliação das taxas de aprovação das provas de aferição⁹ e exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática no ensino básico.

Constatamos que, para as escolas não TEIP, nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, as taxas de aprovação de Língua Portuguesa rondam sempre os 90%, enquanto no mesmo período, mas no 3º ciclo, assistimos a uma descida de cerca de 85% para 60%. Nas taxas de aprovação de Matemática, assistimos, no 1º ciclo, a uma descida de 90% para 80%, no 2º ciclo, de cerca de 80% para 65% e, no 3º ciclo, de 55% para 45%.

Para as escolas TEIP, as taxas de aprovação de Língua Portuguesa no 1º ciclo do ensino básico rondam os 80% entre 2006/2007 e 2010/2011; no 2º ciclo, assistimos a um decréscimo de cerca de 90% para 75%, enquanto, no 3º ciclo, assistimos a uma descida de cerca de 80% para 50%. Nas taxas de aprovação de Matemática, assistimos, no 1º ciclo, a uma descida de aproximadamente 85% para 70%, no 2º ciclo, de cerca de 75% para 50% e, no 3º ciclo, de 45% para 30%.

Nas passagens entre ciclos de estudo verificamos um declínio nas taxas de aprovação, sendo este mais visível no final do terceiro ciclo. Este declínio verifica-se não só ao nível dos ciclos de estudo mas também ao longo do tempo, sendo mais visível nos resultados de Matemática. Em 2010/2011, comparativamente com os dados de 2006/2007, as taxas de aprovação sofreram quedas entre 10% e 25% no caso das escolas não TEIP, e, entre 15% e 30% nas escolas TEIP. Por fim, à imagem do que sucedeu em França, as escolas secundárias não foram avaliadas.

Os estudos de Ferraz et al. (2014) e de Neves et al. (2016) analisaram as diferenças de performance nos exames nacionais das escolas secundárias TEIP *vs.* não TEIP, concluindo que o programa não tem tido sucesso na diminuição das diferenças entre os grupos de escolas. Note-se que a eficácia das escolas da 4ª fase TEIP não

⁸ Foram produzidos dois relatórios sobre a eficácia do programa TEIP pelo Ministério da Educação Português, sendo que nos reportamos ao último por ter informação atualizada e conter a informação do anterior.

⁹ As provas de aferição são exames realizados a nível nacional, na transição entre ciclos de estudo (no final do 4º e 6º anos), e que pretendem confirmar os conhecimentos dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

foi incluída nestes estudos, atendendo a que o último ano em análise corresponde ao ano letivo de 2012/2013, ano que coincide com o início da 4^a fase.

Em resumo, podemos concluir das avaliações dos diferentes PEC acima apresentadas, que, com exceção do HS, que apresenta impacto na performance nas escolas das crianças, nos primeiros anos do percurso escolar (embora a médio/longo prazo esse impacto desapareça), os resultados dos restantes programas são, no mínimo, desanimadores. Adicionalmente, constata-se que nos casos dos programas francês (ZEP) e português (TEIP) há uma escassez de avaliações sistemáticas e globais.

A escassez de avaliações que procuram perceber o impacto da introdução do programa TEIP na diminuição das diferenças que existem entre as escolas TEIP e as restantes escolas, num indicador que é fundamental para o percurso escolar e de vida das crianças e jovens – em resultados nos exames nacionais – justifica o trabalho que desenvolvemos e que a seguir apresentamos. Destaque-se que serão aqui mostrados, pela primeira vez, resultados referentes à 4^a fase TEIP.

5 Metodologia

Procedemos, pela primeira vez em Portugal, à análise das classificações obtidas pelos estudantes nas escolas de origem (CIF) e das classificações obtidas em todos os exames nacionais (CE), de todas as disciplinas, entre os anos letivos de 2001/2002 e 2014/2015. Esta análise tem início no ano letivo de 2001/2002 visto que foi a partir dessa data que o Ministério da Educação passou a disponibilizar as bases de dados relativas aos resultados obtidos pelos estudantes nos exames nacionais, bem como as respetivas classificações internas finais. Isto permite-nos acompanhar a evolução dos resultados pré- e pós-TEIP2, visto que o programa tem início em 2006/2007.

Foram analisados cerca de 4 milhões de exames, com recurso ao SPSS, correspondendo à totalidade dos exames nacionais realizados no ensino secundário, em Portugal, nos 14 anos analisados (ou seja, à população de exames nacionais, de todas as disciplinas); não recorremos, portanto, à estatística inferencial¹⁰.

¹⁰ Deve-se destacar a enorme robustez que o acesso à população dos exames nacionais confere às respetivas análises e resultados. É comum nas ciências sociais o recurso a amostras (mais ou menos) representativas das populações para as quais se pretendem extrapolar os resultados obtidos. Este facto obriga ao uso de estatística inferencial que testa a hipótese nula, com o respectivo nível de significância associado. De forma breve, o nível de significância corresponde à probabilidade de obtenção de determinados valores (por exemplo, de associação de variáveis através de uma correlação, ou de diferenças entre grupos, através de uma ANOVA) na amostra se na população se verificasse a hipótese nula, isto é, se na população a diferença entre grupos ou associação entre variáveis fosse 0. De forma mais técnica, o nível de significância corresponde à probabilidade de se cometer um erro de tipo I, ou seja, de se rejeitar a hipótese nula quando esta é verdadeira (cohen, 2003;

Calculámos, em cada ano, a média de cada um dos indicadores: CIF e CE. Separámos as escolas TEIP2 (as escolas do programa TEIP2 são todas públicas) de dois outros tipos de escolas - públicas e privadas - e distinguimos por fases: 1^a fase, que engloba as escolas incluídas no programa em 2006/2007; 2^a fase, que engloba as escolas incluídas no programa em setembro de 2009; 3^a fase, escolas que foram incluídas no programa em Novembro de 2009 e, no início da fase 4 (atualmente TEIP3), escolas incluídas no programa em 2013. Para efeitos de análise, decidimos juntar as 2^a e 3^a fases na mesma linha de análise, atendendo ao fato de ambas terem sido iniciadas em 2009 com uma diferença de apenas 2 meses (setembro e novembro, respectivamente), diferença que não nos parece significativa quanto ao impacto do programa TEIP nos resultados.

Esta organização permitiu-nos acompanhar a evolução dos resultados entre os diferentes grupos de escolas de uma forma comparada e abrangente, ao longo dos 14 anos em análise e, comparar o desenvolvimento das escolas de cada fase com o desenvolvimento das escolas não TEIP. Apresentamos de seguida os resultados desta investigação.

6 Resultados

Sob a forma de gráficos e tabelas, apresentamos em primeiro lugar os resultados das classificações internas finais (CIF) e depois das classificações nos exames nacionais (CE).

No Gráfico 1, encontram-se as CIF dos estudantes (entre 10 e 20 valores, pois 10 é a nota mínima para se propor a exame) entre os anos letivos de 2001/2002 e 2014/2015 para os seguintes grupos de escolas: privadas, escolas não TEIP, todas as escolas (incluindo as escolas privadas e TEIP) e todas as escolas que integraram qualquer uma das quatro fases TEIP^{11,12}.

thompson, 2006). Note-se que o uso da aceitação/rejeição da hipótese nula como indicador da importância é um erro que deve ser evitado (cohen, 1992; 1994; 2003; meehl, 1978; thompson, 2006). A significância prática (isto é, a importância) de uma associação ou diferença implica um juízo relativo à magnitude das diferenças ou associação encontradas, não devendo em qualquer circunstância ser confundida com a significância estatística (meehl, 1978; thompson, 2006; cohen, 1994). Nas análises aqui apresentadas temos o raro privilégio de termos acesso aos dados da população, não sendo por isso apropriado o uso de estatística inferencial. Sublinhe-se que este facto confere uma robustez acrescida à análise e resultados, na medida em que não existe qualquer erro associado a questões de amostragem. Consequentemente, não existe qualquer probabilidade de um erro de tipo I (indicado normalmente pelo " $p < 0,05$ "), uma vez que o valor concreto das diferenças entre grupos na população (no caso concreto, entre todas as escolas TEIP vs. todas as escolas Não-TEIP) é, através das análises aqui realizadas, conhecido. A discussão deve por isso focar-se na magnitude das diferenças encontradas entre os dois grupos de escolas, dispensando a preocupação necessária sobre a probabilidade de erros inferenciais quando se trabalham com amostras.

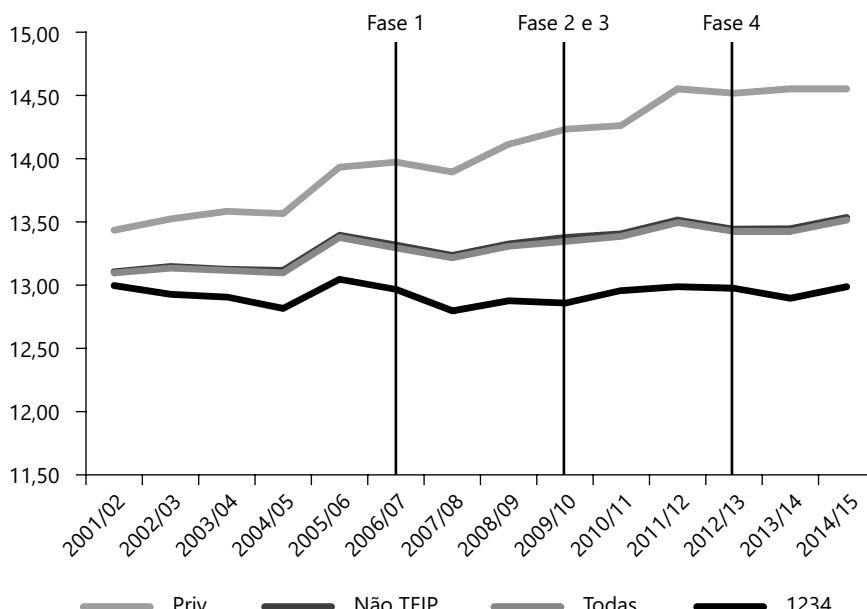
¹¹ Designada "1234" por conter as quatro fases TEIP2.

¹² A fase designada aqui como fase 4 do TEIP é por vezes designada de TEIP3 nos documentos oficiais. No entanto, não existem diferenças relevantes entre as políticas relativas ao TEIP2 e TEIP3.

Observamos, no Gráfico 1, que, no ano letivo de 2001/2002, todos os grupos de escolas apresentavam valores próximos; no entanto, ao longo dos anos, as diferenças entre os diferentes grupos aumentaram gradualmente.

A Tabela 1 permite-nos constatar que as escolas privadas passam de uma média de 13,44 valores em 2001/2002 para 14,56 valores em 2014/2015; por outro lado e, no mesmo período, as escolas não TEIP passam de 13,11 para 13,54 valores. A diferença entre estes dois grupos de escolas passa, portanto, de 0,33 valores para 1,02 valores.

Quanto ao grupo das escolas das 4 fases TEIP, constatamos que as classificações mantêm-se próximas dos 13 valores, com variações ligeiras. Em 2001/2002 a média correspondia a 13 valores e, em 2014/2015, a 12,99 valores. Estes dados estão próximos dos verificados pelo grupo de escolas não TEIP, como constatamos na Tabela 1.



Fonte: elaboração própria (2016).

Gráfico 1. Evolução das Classificações Internas Finais por grupos de escolas.

Tabela 1. Evolução das Classificações Internas Finais por grupos de escolas.

CIF	Todas	Não TEIP	TEIP	Fase 1	Fases 23	Fase 4	Priv
2001/2	13,10	13,11	13,00	13,11	12,96	12,97	13,44
2002/3	13,14	13,15	12,93	13,04	12,87	12,90	13,53
2003/4	13,12	13,13	12,91	12,98	12,65	13,04	13,59
2004/5	13,10	13,12	12,82	13,08	12,61	12,83	13,57
2005/6	13,38	13,40	13,05	13,28	12,90	13,04	13,94
2006/7	13,30	13,32	12,97	12,96	12,84	13,05	13,98
2007/8	13,22	13,24	12,80	12,73	12,77	12,85	13,90
2008/9	13,31	13,33	12,88	12,76	12,81	12,98	14,12
2009/10	13,35	13,38	12,86	12,82	12,73	12,94	14,24
2010/11	13,39	13,41	12,96	13,08	12,72	13,03	14,27
2011/12	13,50	13,52	12,99	13,02	12,89	13,03	14,56
2012/13	13,43	13,45	12,98	12,88	12,96	13,03	14,53
2013/14	13,45	13,45	12,90	12,98	12,84	12,90	14,56
2014/15	13,54	13,54	12,99	12,86	13,01	13,02	14,56

CIF - Classificações Internas Finais

Todas - Todas as escolas (públicas+privadas+TEIP);

Não TEIP - conjunto das escolas públicas (não TEIP) + privadas;

TEIP - conjunto das escolas TEIP;

Fase 1 - conjunto das escolas TEIP que integraram a primeira fase do programa (2006);

Fase 23 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

Fase 4 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

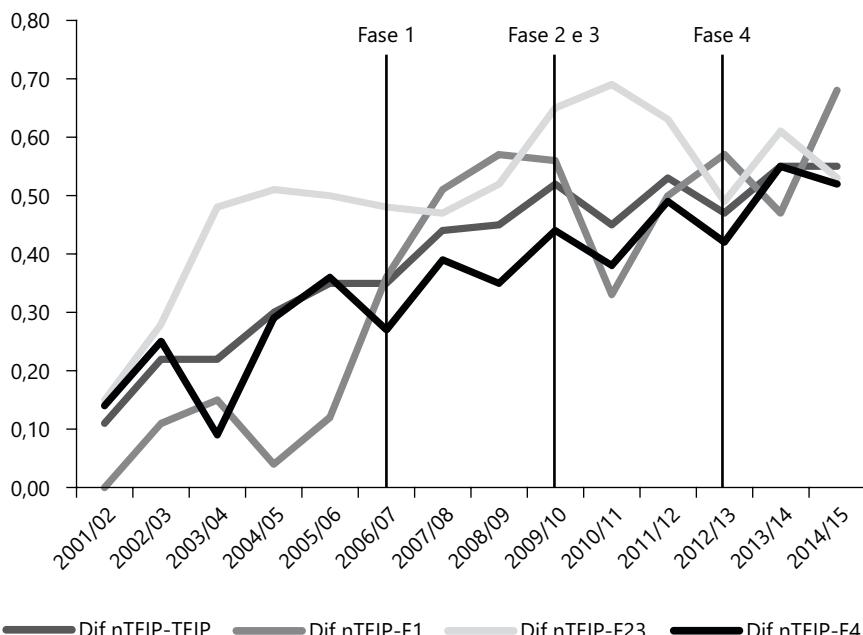
Priv - conjunto das escolas privadas.

Fonte: elaboração própria (2016).

O Gráfico 2 e a Tabela 2 permitem-nos acompanhar as diferenças nas CIF entre as escolas das diferentes fases TEIP e o grupo de escolas não TEIP.

No Gráfico 2 e na Tabela 2, verificamos que em 2006/2007 (início do programa) a diferença entre as escolas da 1^a fase TEIP e o grupo de escolas não TEIP era de 0,36 valores, enquanto, para as escolas das 2^a e 3^a fases TEIP - que entraram no programa no ano letivo de 2009/2010 – a diferença era superior, de 0,48 valores.

As diferenças entre as escolas da 1^a fase TEIP e as escolas não TEIP eram, entre 2001/2002 e 2005/2006, sempre inferiores a 0,2 valores. Contudo, entre o início da 1^a fase, em 2006/2007, e os três anos seguintes, até 2009/2010, verifica-se um aumento gradual das diferenças, atingindo 0,6 valores, diferença essa que, apesar de uma diminuição para 0,33 valores em 2010/2011, aumenta novamente para um valor de 0,68 em 2014/2015, superior aos 0,6 valores de 2009/2010.



Fonte: elaboração própria (2016).

Gráfico 2. Diferenças nas Classificações Internas Finais.

Tabela 2. Diferenças nas Classificações Internas Finais.

CIF	nTEIP	TEIP	F1	F23	F4	Dif nTEIP-TEIP	Dif nTEIP-F1	Dif nTEIP-F23	Dif nTEIP-F4
2001/2	13,11	13,00	13,11	12,96	12,97	0,11	0,00	0,15	0,14
2002/3	13,15	12,93	13,04	12,87	12,90	0,22	0,11	0,28	0,25
2003/4	13,13	12,91	12,98	12,65	13,04	0,22	0,15	0,48	0,09
2004/5	13,12	12,82	13,08	12,61	12,83	0,30	0,04	0,51	0,29
2005/6	13,40	13,05	13,28	12,90	13,04	0,35	0,12	0,50	0,36
2006/7	13,32	12,97	12,96	12,84	13,05	0,35	0,36	0,48	0,27
2007/8	13,24	12,80	12,73	12,77	12,85	0,44	0,51	0,47	0,39
2008/9	13,33	12,88	12,76	12,81	12,98	0,45	0,57	0,52	0,35
2009/10	13,38	12,86	12,82	12,73	12,94	0,52	0,56	0,65	0,44
2010/11	13,41	12,96	13,08	12,72	13,03	0,45	0,33	0,69	0,38
2011/12	13,52	12,99	13,02	12,89	13,03	0,53	0,50	0,63	0,49
2012/13	13,45	12,98	12,88	12,96	13,03	0,47	0,57	0,49	0,42
2013/14	13,45	12,90	12,98	12,84	12,90	0,55	0,57	0,61	0,55
2014/15	13,54	12,99	12,86	13,01	13,02	0,55	0,68	0,53	0,52

CIF - Classificações Internas Finais

Não TEIP - conjunto das escolas públicas (não TEIP) + privadas;

TEIP - conjunto das escolas TEIP;

Fase 1 - conjunto das escolas TEIP que integraram a primeira fase do programa (2006);

Fase 23 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

Fase 4 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

Dif nTEIP-TEIP - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP;

Dif nTEIP-F23 - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

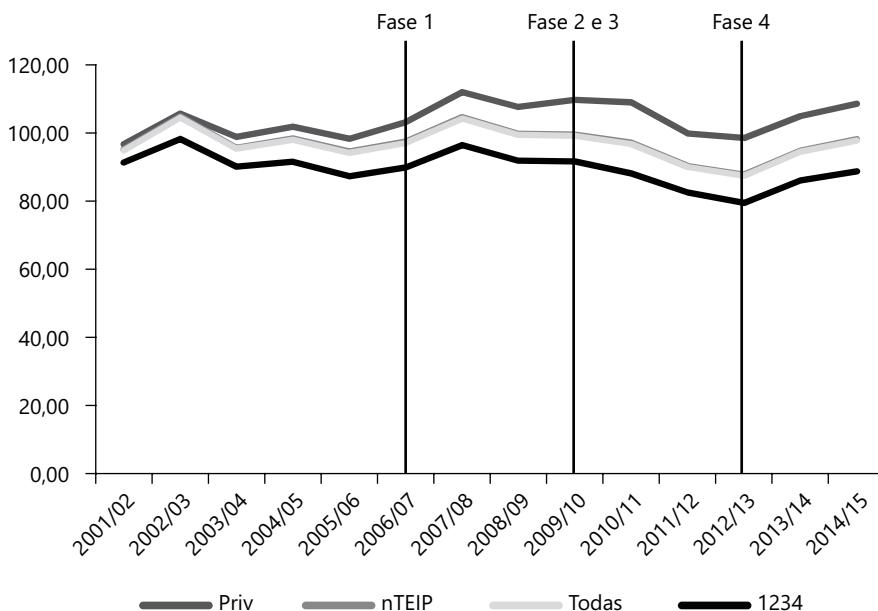
Dif nTEIP-F4 - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

Fonte: elaboração própria (2016).

Quanto às escolas das 2^a e 3^a fases TEIP, verificamos um aumento gradual das diferenças entre 2001/2002 (0,15 valores) e 2004/2005 (0,51 valores), seguido de uma relativa estabilização dos valores até 2007/2008 (0,47 valores), verificando-se novo aumento das diferenças até 2010/2011 (0,69 valores), sendo que, no ano da integração no programa TEIP, em 2009/2010, a diferença era de 0,65 valores. Três anos após a entrada no programa, a diferença tinha diminuído, encontrando-se nos 0,53 valores em 2014/2015.

Quanto às escolas da 4^a fase TEIP, observamos um aumento sucessivo das diferenças ao longo dos anos, acompanhado de constantes oscilações.

No Gráfico 3 e na Tabela 3 apresentam-se as diferenças nas CE, podemos constatar que, no ano de 2001/2002, todos os grupos de escolas apresentavam classificações médias muito próximas: 96,71 valores para as escolas privadas; 95,13 valores para as escolas não TEIP; e 91,36 valores para o grupo de escolas que viria a tornar-se TEIP. Podemos verificar uma tendência crescente nas classificações médias até 2007/2008 e, a partir desse ano e até 2012/2013, uma tendência de queda, com uma ligeira melhoria nos anos seguintes até 2014/2015. No entanto, o que nos parece ser relevante para dar resposta à questão de investigação é a análise das diferenças entre os grupos de escolas, o que faremos em seguida.



Fonte: elaboração própria (2016).

Gráfico 3. Evolução das Classificações nos Exames Nacionais por grupos de escolas.

Tabela 3. Evolução das Classificações Internas Finais por grupos de escolas.

CE	Todas	nTEIP	TEIP	F1	F23	F4	Priv
2001/2	94,91	95,13	91,36	93,24	92,3	89,88	96,71
2002/3	104,51	104,85	98,24	101,4	97,17	97,35	105,64
2003/4	95,35	95,63	90,08	93,77	87,51	89,97	98,83
2004/5	98,01	98,35	91,53	95,69	90,12	90,57	101,85
2005/6	94,14	94,52	87,3	91,53	85,78	86,27	98,27
2006/7	97,04	97,42	89,9	92,22	88,46	89,7	103,22
2007/8	104,24	104,64	96,41	97,01	96,71	95,97	112,01
2008/9	99,39	99,78	91,83	91,91	89,53	93,15	107,68
2009/10	99,16	99,55	91,6	91,01	88,71	93,4	109,67
2010/11	96,75	97,2	88,08	87,23	85,85	89,71	108,97
2011/12	89,96	90,33	82,54	82,84	79,57	83,92	99,81
2012/13	87,4	87,77	79,43	79,39	74,79	81,58	98,51
2013/14	94,43	94,8	86,03	85,25	81,87	88,18	104,95
2014/15	97,79	98,18	88,73	88,95	83,97	90,72	108,53

CE - classificações no exames nacionais;

Todas - Todas as escolas (públicas+privadas+TEIP);

Não TEIP - conjunto das escolas públicas (não TEIP) + privadas;

TEIP - conjunto das escolas TEIP;

Fase 1 - conjunto das escolas TEIP que integraram a primeira fase do programa (2006);

Fase 23 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

Fase 4 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

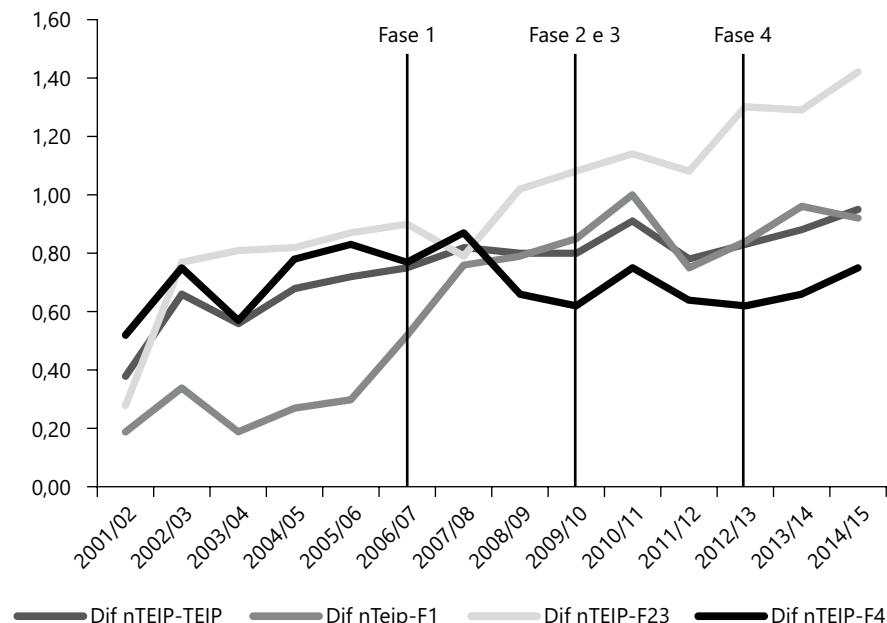
Priv - conjunto das escolas privadas.

Fonte: elaboração própria (2016).

Como podemos observar, a diferença entre as escolas privadas e as restantes escolas aumenta gradualmente, passando de 7,37 pontos em 2007/2008, para as escolas não TEIP e de 15,60 pontos para o grupo de escolas TEIP, para 10,35 e 19,80, respetivamente, em 2014/2015.

No Gráfico 4 e na Tabela 4 estão representadas as diferenças entre as classificações dos grupos de escolas TEIP por cada fase do programa e as escolas não TEIP. Observamos um aumento das diferenças relativamente às fases 1 e 2/3 do programa TEIP, ao longo dos anos, com maior incidência para as escolas das fases 2/3, a fase 4 mantém uma relativa estabilidade.

Como verificamos, o diferencial nTEIP- TEIP aumenta ligeiramente. No entanto, analisando detalhadamente, vemos que a fase 1, sendo a que tinha, curiosamente, menor diferencial na altura da entrada em vigor do programa, continua a trajetória de aumento das diferenças que se verificava antes de 2006/2007, estabilizando a partir de 2007/2008 (com oscilações). As fases 2/3, que eram já na altura da entrada do programa (fase 1) as que tinham maior diferencial, continuaram a sê-lo aquando da sua entrada, na fase 2/3, mantendo as diferenças e aumentando no último ano.



Fonte: elaboração própria (2016).

Gráfico 4. Diferenças nas Classificações nos Exames Nacionais.

Tabela 4. Diferenças nas Classificações nos Exames Nacionais.

CE	nTEIP	TEIP	F1	F23	F4	Dif nTEIP-TEIP	Dif nTeip-F1	Dif nTEIP-F23	Dif nTEIP-F4
2001/2	9,51	9,14	9,32	9,23	8,99	0,38	0,19	0,28	0,52
2002/3	10,49	9,82	10,14	9,72	9,74	0,66	0,34	0,77	0,75
2003/4	9,56	9,01	9,38	8,75	9,00	0,56	0,19	0,81	0,57
2004/5	9,84	9,15	9,57	9,01	9,06	0,68	0,27	0,82	0,78
2005/6	9,45	8,73	9,15	8,58	8,63	0,72	0,30	0,87	0,83
2006/7	9,74	8,99	9,22	8,85	8,97	0,75	0,52	0,90	0,77
2007/8	10,46	9,64	9,70	9,67	9,60	0,82	0,76	0,79	0,87
2008/9	9,98	9,18	9,19	8,95	9,31	0,80	0,79	1,02	0,66
2009/10	9,96	9,16	9,10	8,87	9,34	0,80	0,85	1,08	0,62
2010/11	9,72	8,81	8,72	8,58	8,97	0,91	1,00	1,14	0,75
2011/12	9,03	8,25	8,28	7,96	8,39	0,78	0,75	1,08	0,64
2012/13	8,78	7,94	7,94	7,48	8,16	0,83	0,84	1,30	0,62
2013/14	9,5	8,6	8,53	8,2	8,82	0,88	0,96	1,29	0,66
2014/15	9,82	8,87	8,9	8,4	9,1	0,95	0,92	1,42	0,75

CE - classificações nos exames;

Não TEIP - conjunto das escolas públicas (não TEIP) + privadas;

TEIP - conjunto das escolas TEIP;

Fase 1 - conjunto das escolas TEIP que integraram a primeira fase do programa (2006);

Fase 23 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

Fase 4 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

Dif nTEIP-TEIP - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP;

Dif nTEIP-F1 - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP que integraram o programa na fase 1 (2006);

Dif nTEIP-F23 - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

Dif nTEIP-F4 - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

Fonte: elaboração própria (2016).

7 Discussão

O trabalho aqui apresentado sobre a redução das diferenças das classificações escolares entre as escolas TEIP e as restantes escolas públicas vai ao encontro dos resultados obtidos pelos PEC acima revistos, que apontam genericamente para um insucesso destes programas neste domínio.

Embora os resultados escolares não sejam o único objetivo da generalidade dos sistemas educativos e dos PEC, em particular, são no entanto fundamentais para o progresso dos estudantes e em muitos sistemas educativos para o acesso ao ensino superior. Consequentemente, um PEC que falhe na diminuição das desigualdades ao nível das classificações escolares compromete necessariamente a igualdade de oportunidades dos estudantes. Não recusamos, contudo, a importância de outros indicadores, tais como o absentismo e o abandono escolar.

No caso do PEC português, surpreendentemente, a investigação do impacto do programa TEIP nos restantes objetivos tem sido parca ou inexistente. A relação das escolas com as famílias e as comunidades, assim como a integração no mercado laboral dos jovens estudantes continua por conhecer. O Relatório TEIP (2012) e um estudo de Abrantes e Ferreira (2014) apontam para um fraco envolvimento das famílias e de estratégias que visem à sua inclusão no processo educativo dos educandos. Informações como empregabilidade, rendimentos auferidos ou dependência de subsídios estatais são desconhecidas.

Embora o Relatório TEIP (2012) conclua existirem efeitos positivos relativamente ao absentismo, ao abandono escolar e à retenção nos diferentes ciclos do ensino básico, a inexistência de dados anteriores ao início do programa não permite garantir que estes ganhos sejam devidos ao TEIP.

Uma das discussões a fazer-se diz respeito às razões pelas quais os PEC, mormente no caso português, aparentam insucesso, pelo menos ao nível dos resultados escolares. Poderá a educação compensar a sociedade? É a questão que acompanhou os PEC ao longo da sua existência e que continua presente. Para Powers, Fischman e Berliner (2016) a Escola não pode ser o equilibrador das desigualdades produzidas pela sociedade: as desigualdades sociais devem ser enfrentadas pelos políticos, ao invés de se refugiarem em medidas de caráter paliativo ou compensatório. A Escola poderá contribuir para minimizar as diferenças socioeducativas; mas, surgem dúvidas quando os PEC assumem características

territoriais, rotulando escolas e as comunidades envolventes de problemáticas e necessitadas de uma intervenção. Será que esta é a solução?

A forma como os PEC estão concebidos pode contribuir para um possível fenômeno de estigmatização, transformando as escolas em ghettos, afastando estudantes de classes sociais mais favorecidas e concentrando uma população mais homogênea, marcada por condições de exclusão social (QUARESMA; LOPES, 2011). Contudo, estas escolas recebem recursos humanos e materiais acrescidos, beneficiam de autonomia para construírem uma oferta educativa ajustada ao contexto, e algumas estão no programa há cerca de 10 anos.

É, por isso, pertinente que o trabalho futuro vise a analisar, individualmente, cada escola presente no programa TEIP, procurando casos de sucesso que nos permitam compreender que estratégias foram utilizadas como resposta aos desafios colocados e, deste modo, possibilitem-nos fornecer dados para uma reflexão geral sobre o programa e uma referência para as escolas que o integram.

The effectiveness of compensatory education programs in school outcomes: analysis of the Portuguese national compensatory education program over 13 years

Abstract

The aim of this article is to present a research about the impact of a Portuguese education policy of positive discrimination (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP) in the academic performance of students, following the evolution between the school years of 2001–2002 and 2014–2015. We analyse about 4 million cases of students' scores. After a brief introduction to the concept of compensatory education, we revisit the main characteristics of different compensatory education programs, and discuss their efficacy. The results suggest the TEIP program has no impact on the improvement of academic performance. We then discuss the efficacy of the transference of human and economic resources to the schools, taking into account that the integration of schools in compensatory education programs can generate stigmatization. To that extent, it is important to continue searching for devices that enable education to compensate for social inequalities.

Keywords: Compensatory education. Public education policies. TEIP. School ratings.

La eficacia de los programas de educación compensatoria en los resultados escolares: análisis del programa nacional portugués de educación compensatoria a lo largo de 13 años

Resumen

En este artículo se presenta una investigación sobre el impacto de la política educativa portuguesa de discriminación positiva (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP) en los grados escolares de los estudiantes, siguiendo la evolución de éstos entre los años académicos 2001–2002 y 2014–2015. Se analizaron 4 millones de calificaciones escolares. Después de una breve reseña del concepto de educación compensatoria, vamos a retomar las características principales de diferentes programas de educación compensatoria, así como la evaluación de su eficacia. En resumen, los resultados sugieren la ausencia de impacto del programa TEIP en la mejora de los resultados escolares. En consecuencia, se analiza la eficacia de la transferencia de los recursos materiales y humanos para estas escuelas, sobre todo teniendo en cuenta que su integración en los programas de educación compensatoria puede generar fenómenos de estigmatización. Se refleja, también, sobre la necesidad de seguir buscando dispositivos que permiten la educación a compensar las desigualdades sociales.

Palabras clave: Educación compensatoria. Las políticas de educación pública. TEIP. Los grados escolares.

Referências

- ARMAND, A.; GILLE, B. *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. France: Ministère de l'Éducation Nationale, 2006.
- BARBIERI, H. Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “perfis de território”. *Educação Sociedade & Culturas*, n. 20, p. 43-75, 2003.
- BARNETT, W. S. Effectiveness of early educational intervention. *Science*, v. 333, n. 6045, p. 975-978, 2011. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
- BÉNABOU, R.; KRAMARZ, F.; PROST, C. The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?. *Economics of Education Review*, v. 28, n. 3, p. 345-56, 2009.
- BERNSTEIN, B. A escola não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, S.; STOER, S. (Org.). *Sociologia da educação II: a construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 19-31.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Les héritiers: les étudiants et la culture. In: GRÁCIO, S.; STOER, S. (Org.). *Sociologia da educação II: a construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982, p. 47-50.
- CANÁRIO, R. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, v. 22, n. 1, p. 47-78, 2004. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- CARMO, R. M.; CANTANTE, F.; BAPTISTA, I. Análise de indicadores (Portugal e comparação europeia). In: _____. (Orgs.). *Desigualdades sociais 2010: estudos e indicadores*. Lisboa: Mundos Sociais, 2010. p. 5-14.
- CHIU, M. M.; KHOO, L. Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: country, school, and student level analyses. *American Educational Research Journal*, v. 42, n. 4, p. 575-603, 2005. <https://doi.org/10.3102/00028312042004575>
- COHEN, J. Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, v. 1, n. 3, p. 98-101, 1992. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- _____. The earth is round (p<0.5). *American Psychologist*, v. 49, n. 12, p. 997-1003, 1994.

COHEN, J et al. *Applied multiple regression: correlation analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

DEMING, D. Early childhood intervention and life-cycle skill development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*, v. 1, n. 3, p. 111-34, 2009.

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES. *Excellence in cities, national evaluation of excellence in cities 2002-2006*. [n.p.]: National Foundation for Educational Research, 2007.

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. *Relatório TEIP 2010/2011*. 2012. Disponível em: <<http://old.dge.mec.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=41&p pid=13>>. Acesso: 15 set. 2015.

FERRAZ, H. et al. O impacto do programa TEIP nos resultados dos exames nacionais ao longo de 12 anos. In: MELO, B. P. et al. Entre a crise e a euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.

FERREIRA, I.; TEIXEIRA, A. R. Educação compensatória: da origem aos nossos dias: discussão conceptual. In: LOPES, J. T. Escolas singulares: estudos locais comparativos. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

FITUSSI, J.-P.; ROSANVALLON, P. *A nova era das desigualdades*. Oeiras: Celta, 1997.

GARCES, E.; THOMAS, D.; CURRIE, J. Longer term effects of Head Start. *American Economic Review*, v. 92, n. 4, p. 999-1012, 2000. <https://doi.org/10.3386/w8054>

GIBBS, C.; LUDWIG, J.; MILLER, L. D. *Does head start do any lasting good?*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2011. (NBER Working Paper n. 17452).

GONÇALVES, F. O.; FRANÇA, M. T. A. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 61, p. 639-62, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000400009>

KENDALL, L. et al. *Excellence in cities: the national evaluation of a policy to raise standards in urban schools 2000-2003*. United Kingdom: Department for Education and Skills, 2005.

MEEHL, P. E. Theoretical risks and tabular asterisks: Sir Karl, Sir Ronald, and the slow progress of soft psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. v. 46, p. 806-34, 1978.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *État des lieux de l'éducation prioritaire à la rentrée 2012: Note d'information, N° 13.07*. Paris: Département de la Valorisation et de l'Édition, 2013.

MOISAN, C.; SIMON, J. *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. France: Institut National de Recherche Pédagogique, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1998.

NATIONAL AUDIT OFFICE (NAO). *Education action zones: meeting the challenge - the lessons identified from auditing the first 25 zones*. London: NAO, 2001.

NEVES, T.; FERRAZ, H.; NATA, G. Social inequality in access to higher education: grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. *International Studies in Sociology of Education*, v. 26, n. 2, p. 190-210, 2016. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1191966>

NEVES, T.; PEREIRA, M. J.; NATA, G. One dimensional school rankings: a non-neutral device that conceals and naturalizes inequalities. *International Journal of School Disaffection*, v. 9, n. 1, p. 7-22, 2012.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. [S.l.]: OECD, 2013.

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (OFSTED). *Excellence in cities and education action zones: management and impact*. [London]: OFSTED, 2003.

PORUGAL. Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro de 2008. *Diário da República*, [Lisboa], 23 de outubro 2.ª série, nº 206, p. 43128-30.

POWERS, J. M.; FISCHMAN, E. F.; BERLINER, D. C. Making the visible invisible: willful ignorance of poverty and social inequalities in the research-policy nexus. In: ALEXANDER, P.; LEVINE, F. J.; TATE, W. (Ed.). *Education research: a century of discovery*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2016. p. 744-76.

POWER, S.; GEWIRTZ, S. Reading education action zones. *Journal of Education Policy*, v. 16, n. 1, p. 39-51, 2010.

QUARESMA, L.; LOPES, J. T. Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 21, p. 141-57, 2011.

REID, I.; BRAIN, K. Education action zones: mission impossible?. *International Studies in Sociology of Education*. v. 13, n. 2, p. 195-216, 2003.

RODRIGUES, C. F.; FIGUEIRAS, R.; JUNQUEIRA, V. *Desigualdade económica em Portugal*. Lisboa: Alêtheia, 2012.

THOMPSON, B. *Foundations of behavioral statistics: an insight-based approach*. New York: The Guilford, 2006.



Informações dos autores

Hélder Ferraz: Doutorando em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal (FPCEUP) e investigador no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE-UP). Bolseiro de Investigação com bolsa atribuída pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) com a identificação (SFRH/BD/112741/2015). Contato: mced12062@fpce.up.pt

Tiago Neves: Doutor em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal (FPCEUP). Investigador no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE-UP). Professor Associado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Contato: tiago@fpce.up.pt

Gil Nata: Doutor em Psicologia Política, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal (FPCEUP). Investigador no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE-UP). Investigador Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Contato: gil.nata@gmail.com