

---

# A EMERGÊNCIA E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA NA TEORIA E NA PRÁTICA

## Fragilidades e possibilidades

---

Hélder Ferraz\*, Tiago Neves\* & Gil Nata\*

---

**Resumo:** O fim da II Guerra Mundial precipitou a necessidade de investir na educação como promotora do desenvolvimento. Da expansão das políticas públicas em educação com preocupações com a igualdade de oportunidades até à valorização do «local» e da cooperação entre os diferentes intervenientes locais, a educação compensatória foi assumindo um papel «remediador» das desigualdades sociais. Os programas de educação compensatória/políticas de educação prioritária expandiram-se desde a década de 1960 pelo mundo ocidental. Contudo, as críticas ao conceito e os resultados desanimadores dos primeiros programas, associados a alterações no quadro político, conduziram ao progressivo descrédito e desinvestimento por parte dos(as) decisores(as) políticos(as). O ressurgimento do conceito na década de 1980 marcou uma nova era para a educação compensatória, assente na descentralização e apostada na cooperação entre escolas e comunidades como estratégia de combate à exclusão escolar e social. Neste artigo revisitamos as características dos programas de educação compensatória, assim como os seus principais resultados. Por fim, refletimos sobre o potencial compensatório dos programas, em especial do programa português – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

**Palavras-chave:** desigualdades sociais, exclusão escolar, educação compensatória, avaliação

### THE EMERGENCE AND EVOLUTION OF COMPENSATORY EDUCATION IN THEORY AND PRACTICE: WEAKNESSES AND POSSIBILITIES

**Abstract:** The end of World War II triggered the need to invest in education to promote development. From the expansion of public policies in education with concerns about equal opportunities to the valorisation of the «local» and cooperation between the different local actors, compensatory education has assumed a «remedial» role of social inequalities. Compensatory education programmes/priority education policies have expanded since the 1960s across the western world. However, criticism of the

---

\* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto, Portugal).

concept and the disappointing results of the first programmes, coupled with changes in the political framework, led to their discrediting and to disinvestment by political decision-makers. The resurgence of the concept in the 1980s marked a new era for compensatory education, based on decentralization and focused on cooperation between schools and communities as a strategy to combat school and social exclusion. In this article, we revisited the characteristics of compensatory education programmes as well as their main results. Finally, we reflected on the compensatory potential of the programmes, especially the Portuguese programme – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

**Keywords:** social inequalities, school exclusion, compensatory education, evaluation

### **L'ÉMERGENCE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION COMPENSATRICE EN THÉORIE ET PRATIQUE: LES FAIBLESSES ET LES POSSIBILITÉS**

**Résumé:** La fin de la Seconde Guerre mondiale a accéléré le besoin d'investir dans une éducation promouvant le développement. De l'expansion des politiques publiques dans une éducation préoccupée par l'égalité des chances à la valorisation du «local» et de la coopération entre les différents acteurs locaux, l'éducation compensatoire a assumé un rôle «correctif» des inégalités sociales. Les programmes d'éducation compensatoire/les politiques d'éducation prioritaire se sont développés depuis les années 1960 dans le monde occidental. Cependant, la critique du concept et les résultats décevants des premiers programmes, associés à des changements du cadre politique, ont conduit à leur discrédit et à un désinvestissement de la part décideurs politiques. La résurgence du concept dans les années 1980 a marqué une nouvelle ère pour l'éducation compensatoire, basée sur la décentralisation et axée sur la coopération entre les écoles et les communautés en tant que stratégie de lutte contre l'exclusion scolaire et sociale. Dans cet article, nous passons en revue les caractéristiques des programmes d'éducation compensatoire ainsi que leurs principaux résultats. Enfin, nous proposons une réflexion sur le potentiel compensatoire des programmes, en nous attardant en particulier sur le programme portugais – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

**Mots-clés:** l'inégalité sociale, l'exclusion scolaire, éducation compensatoire, l'évaluation

## **Introdução**

A II Guerra Mundial é um marco importante na história do mundo ocidental. Com a devastação e as exigências da guerra, os Estados Unidos da América e a Europa, em particular, considerarão a educação como o propulsor do desenvolvimento e da prosperidade. Entre 1945 e 1975 – os Trinta Gloriosos – assiste-se à massificação da educação fruto do aumento da oferta de políticas públicas em educação. A este propósito, Canário (2008: 74) sublinha que o «fenómeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de

promessas”. Neste «tempo de promessas», o Estado assume um papel centralizador e procura crescentemente garantir a igualdade de oportunidades para todos – o Estado Desenvolvimentista (Canário, 2008).

Nestas circunstâncias, a escola assume um espaço central nas expectativas individuais e coletivas, tornando-se «uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade» (Canário, 2008: 74). Às expectativas depositadas na escola soma-se uma conjuntura económica próspera, que se traduz, por exemplo, no *boom* petrolífero, no aumento drástico da produção de bens e serviços, em inovações científicas e tecnológicas e na globalização económica. Num período em que tudo confluía para que cada cidadão pudesse aspirar a um gradual e contínuo bem estar, apresentava-se como fundamental desenvolver as condições para que tais aspirações se concretizassem.

É neste período, na década de 1960, que um novo paradigma educativo irrompe. Com a Teoria do Capital Humano (TCH) a enfatizar a educação como chave para a prosperidade económica ao estabelecer uma relação entre educação e economia (Olssen, Codd, & O'Neill, 2004; Powers, Fischman, & Berliner, 2016), e a sociologia da educação a apontar a pobreza, a classe social e a raça/etnia como variáveis explicativas do insucesso escolar dos estudantes, pareciam estar criadas as condições para que a igualdade de oportunidades pudesse ser alcançada (Powers et al., 2016). Paralelamente, a assinatura do *Civil Rights Act* em 1964 coloca fim, nos EUA, à segregação racial legalmente aceite; passa, na verdade, a ser proibido o tratamento desigual com base na raça, na religião, no sexo ou no país de origem em escolas, no acesso ao emprego e a serviços de utilidade pública. Pouco depois, na presidência de Lyndon B. Johnson e no quadro da famosa «Guerra à Pobreza», será encomendado o Relatório Coleman (Coleman et al., 1966) como forma de averiguar as desigualdades no sucesso escolar entre a população estado-unidense.

Este relatório apontou graves fragilidades nas escolas frequentadas por estudantes afro-americanos quando comparadas com as escolas frequentadas por estudantes brancos, assim como diferenças no desempenho académico dos dois grupos referidos. No entanto, apontou fundamentalmente para o facto de as diferenças no desempenho escolar serem explicadas por variáveis relacionadas com os contextos familiares:

O conjunto dos resultados obtidos aponta para um efeito fundamental: a influência que a escola tem por si mesma, independentemente do *background* particular e do contexto social geral, no desempenho académico de uma criança, é reduzida; e é esta escassez de um efeito independente que faz com que as desigualdades impostas às crianças pelos seus lares, locais de residência e grupos de pares se transformem nas desigualdades com as quais, no fim da idade escolar, confrontam a vida adulta. A igualdade de oportunidades educativas através das escolas exige necessariamente um efeito forte das escolas que seja independente do contexto social mais imediato da criança, e esse efeito independente forte não está presente nas escolas americanas. (Coleman et al., 1966: 325)

A educação compensatória (EC) emerge, neste contexto, através de vários programas com enfoque no período pré-escolar, como são exemplo o *Head Start* ou, já na década de 1970, o *Abecedarian Project*. Estes programas aparecem, essencialmente, para facilitar o acesso de crianças desfavorecidas à cultura escolar e proporcionar um nível de vida próximo da classe média americana.

Contudo, as críticas à EC, assim como os resultados pouco animadores que apresentava, levaram a um progressivo desinvestimento e descrédito por parte dos decisores políticos (Cicirelli, 1969; Illich, 1973; Bronfenbrenner, 1974; Smith, 1987).

A falência da EC insere-se numa conjuntura global complexa: a crise petrolífera de 1973/74, os níveis elevados de desemprego, bem como os graves problemas sociais e económicos, conduziram a um ceticismo generalizado quanto ao papel central do Estado na definição das políticas públicas (Halsey & Sylva, 1987; Canário, 2008). As críticas advêm dos dois espectros políticos: enquanto a esquerda acusa o «Estado Desenvolvimentista» de ser incapaz de manter as promessas de democratização das sociedades, a direita aponta a incapacidade de uma resposta eficaz às exigências económicas e ao desemprego, bem como a responsabilidade pela redução da qualidade da educação (Rochex, 2011).

A crise e as críticas conduzirão, a partir da década de 1970, a uma redefinição do papel do Estado no que respeita à educação, emergindo o Estado Regulador ou Avaliador (Barroso, 2013). A crescente matriz neoliberal influenciará os sistemas educativos assumindo, no entanto, contornos diferenciados. Por um lado, em países como o Reino Unido, a Austrália e os Estados Unidos da América, nas décadas de 1980 e 1990, procurou substituir-se radicalmente o modelo vigente: «estas políticas seguem um modelo neoliberal de “gestão centrada na escola” e assumem o objetivo expresso de criarem um *quasi*-mercado de educação e de introduzirem a lógica económica, que lhe está subjacente, na organização e funcionamento da escola pública» (Barroso & Viseu, 2006: 132). Por outro lado, países como a Alemanha, Portugal ou Itália adotaram uma estratégia equilibrada, que não pretendeu a substituição radical «do modelo de serviço público existente, mas, sim, o objetivo de introduzir ajustamentos ou melhorias no sistema, com a intenção de corrigir aquilo que os seus promotores consideram ser os seus efeitos mais nefastos» (Barroso & Viseu, 2006: 133).

A descentralização, seja qual for o modelo a que dê origem, marca a transição de um paradigma que assentava na racionalidade da lei para um outro que enfatiza os resultados. Como refere Barroso (2013: 18), «o controlo *a priori*, pelas normas, é substituído pelo controlo *a posteriori*, pelos resultados». É precisamente este controlo *a posteriori*, aliado à «terceira vaga» de democratização, que ocupará gradualmente as últimas três décadas do século XX no mundo ocidental, o que contribui para que a *accountability*, que em português pode ser traduzida como a relação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, adquira relevância (Merkel, 2004; Afonso, 2012). De forma muito resumida, a *accountability* assume duas vertentes: verti-

cal, no sentido em que os cidadãos podem e devem pedir responsabilidades políticas aos seus governantes, e horizontal, na medida em que diferentes instituições assumem entre si a supervisão como parte da vida democrática (Merkel, 2004).

Não obstante a importância da *accountability* como contributo para uma maior transparência e para uma avaliação, reflexão e melhoria das políticas implementadas, a transposição do conceito para o campo educativo tem originado algumas preocupações, essencialmente pelo facto de que, como refere Afonso (2012: 472), «implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos». Esta utilização abusiva da *accountability* pode dever-se à ausência de processos de *accountability* devidamente estruturados e sustentados numa matriz democrática.

As circunstâncias políticas que até aqui descrevemos favoreceram, a partir da década de 1980, a valorização do «local» e a revitalização da EC com uma nova denominação – políticas de educação prioritária (PEP) – primeiro em França e mais tarde em países como Portugal e Inglaterra. Como referem Formosinho e Machado (2004: 7), a relação da escola com o

território local pretende, assim, inverter uma lógica que, à vez, universalizou e uniformizou as escolas através da nacionalização do ensino e que, em nome da igualdade, contribuiu para acentuar os desequilíbrios regionais. A nova lógica pretende doravante tomar em conta a diversidade do espaço educativo local, reformular o papel do estado na gestão da educação, redistribuir funções por vários patamares da administração e instaurar novas relações entre as comunidades locais e o sistema educativo através da sua participação na direcção da escola pública.

Sob a forma de políticas de territorialização da educação – que consistem na identificação de determinados espaços geográficos, administrativos e sociais, com vista a combater fenómenos de exclusão escolar e social promovendo o protagonismo dos atores locais (Sampaio & Leite, 2015) –, inicia-se uma luta pela equidade e justiça social (Rochex, 2011). Adotando-se a discriminação positiva para seleccionar e estrategicamente intervencionar as escolas mais necessitadas, reforçando-as com recursos materiais e humanos, concedendo-lhes autonomia para a definição de projetos educativos e incentivando uma melhor relação com as famílias e parcerias com os atores locais, espera-se que as escolas funcionem como os «catalisadores» da mudança que se deseja operar nas comunidades. Substitui-se o objetivo compensatório (aproximar os carenciados da classe média) pelo objetivo potenciador (fornecer recursos para aumentar o potencial de cada indivíduo) (Rochex, 2011).

Descrito este percurso, impõem-se agora duas questões: terão a EC/PEP de facto contribuído, ao longo de cerca de 50 anos, para a melhoria do sucesso escolar e da integração social das crianças e jovens que delas beneficiaram? Será que os programas foram acompanhados de processos de *accountability* que possibilitaram conhecer detalhadamente os resultados alcançados e pro-

duzir contributos específicos para os programas ainda em vigor, como é o caso do programa português Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP?

## O conceito de EC

O conceito de EC refere-se à tentativa de impulsionar o sucesso educativo de crianças e jovens socioeconomicamente desfavorecidos (Schmidt, 2015) e foi, durante os «Trinta Gloriosos», um dos exemplos das expectativas criadas sobre a escola e da capacidade desta possibilitar a mobilidade social e garantir acesso a melhores empregos e rendimentos (Canário, 2008). No entanto, a construção do conceito e a forma como foi colocado em prática motivaram críticas. Bernstein (2003/1971: 147), autor central nesta problemática, identificou novas categorias educativas que se foram elaborando para definir «crianças de classe social inferior, cujas circunstâncias materiais são inadequadas, ou sobre a educação de crianças negras de classe social inferior, cujas circunstâncias materiais são cronicamente inadequadas». De entre as diferentes categorias podemos referir «os culturalmente carenciados», «os linguisticamente carenciados», «os socialmente desfavorecidos», e, neste sentido, «a noção de “educação compensatória” foi introduzida como meio de transformação do estatuto dessas crianças» (Bernstein, 2003/1971: 148).

Os rótulos construídos criam o estigma de que as famílias – ou, pelo menos, algumas delas – são sistemas deficitários que dependem da escola para se realizarem. Bernstein (2003/1971) alertou para o facto da escola ter construído um conjunto de normas e de valores, implícitos à sua organização, que estruturam a conduta de professores e alunos e que definem também o saber transmitido, construído a partir de uma seleção de materiais educativos que promovem o acesso ao saber público. Este saber público assume «funções universalistas da linguagem» cujos significados não apresentam características particularistas (código elaborado) e encontram resistência nos saberes construídos «localmente», em contexto (código restrito). Neste sentido, a criança pode resistir ou não ser capaz de responder à cultura escolar por não a reconhecer. Rotular as crianças carenciadas do ponto de vista cultural e social é, à partida, reduzir as expectativas da família e da comunidade educativa e, conseqüentemente, as potencialidades e oportunidades dessas crianças (Rosenthal & Jacobson, 1968). É, assim, necessário que não se depositem responsabilidades exclusivamente nas famílias pela incapacidade de dotar as crianças de competências que lhes permitam responder às exigências escolares, desresponsabilizando as dinâmicas internas e o contexto educativo da escola (Bernstein, 2003/1971). Nesta linha, o conceito de *habitus* (Bourdieu & Passeron, s.d.), entendido como o conjunto de significados e representações incorporados e partilhados por uma classe ou grupo de pessoas ao longo do processo de socialização, alerta para o facto de que qualquer imposição cultural de um grupo perante o outro –

escola incluída – constitui uma *violência simbólica*: «toda a *acção pedagógica* (AP) é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural» (Bourdieu & Passeron, s.d.: 24). Resumindo, não só a rotulagem cria as condições para aquilo que, mais tarde e no contexto português, será designado como o «estigma TEIP» (Quaresma & Lopes, 2011), como o *habitus* escolar constitui, desde logo, uma violência sobre as culturas não-dominantes. Não surpreende, então, que se apontasse para a necessidade de repensar não apenas o conceito de educação compensatória, mas essencialmente a relação da cultura escolar com as diferentes culturas que convivem no seu interior. A este respeito, refere Bernstein (2003/1971: 154) que as «relações de poder criadas fora da escola penetram na organização, distribuição e avaliação do saber através do contexto social. A própria definição de “educabilidade” é, em qualquer momento, uma consequência atenuada destas relações de poder».

Os contributos de diferentes autores alertando para a excessiva responsabilidade depositada na escola, no sentido de solucionar as desigualdades socioeconómicas produzidas pelas sociedades, assim como para a rotulagem e estigmatização que o conceito de educação compensatória produzia sobre as crianças e as famílias desfavorecidas, não impediram que vários países desenvolvessem programas de educação compensatória.

## Programas de EC

Os Estados Unidos da América foram pioneiros no desenvolvimento de projetos e programas de EC a nível estadual em escolas de zonas desfavorecidas. Os programas focavam diferentes períodos do percurso escolar das crianças e jovens, sendo que a redução do número de estudantes por turma, as habilitações e formação contínua dos(as) professores(as), um maior envolvimento das famílias no processo educativo, ofertas curriculares de carácter cultural, cuidados de saúde e de aconselhamento, entre outros serviços, eram características de programas tais como o *Demonstration Guidance Project* (1956-1962), o *Higher Horizons Program* (1959-1962), ou o *Philadelphia Public Schools Program* (1960 a 1962) (Wilkerson, 1965). Com o programa *Education Priority Areas*, desenvolvido em 1967, a Grã-Bretanha introduz a EC na Europa (Plowden Report, 1967), expandindo-se nas décadas seguintes por vários países (Países Baixos, França, Espanha e Portugal, entre outros).

Da análise da literatura ressalta que foram desenvolvidos, essencialmente, dois tipos de programas: 1) aqueles que focam a sua intervenção entre o nascimento e o período pré-escolar; e 2) aqueles que focam a sua intervenção ao longo do percurso escolar.

Os vários programas e projetos focados no período pré-escolar desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970 caracterizavam-se por serem, normalmente, de pequena escala (grupos com menos

de 130 crianças, distribuídas em número idêntico em grupos experimentais e de controlo) e de curta duração. A seleção das crianças era frequentemente realizada através de testes de QI e com base na informação demográfica das famílias através de entrevistas (principalmente às mães). Este desenho experimental permitiu um acompanhamento dos(as) intervenientes até à idade adulta de forma a compreender o impacto social e escolar das intervenções (Bronfenbrenner, 1974; Lazar et al., 1982; Barnett, 1990). Entre os programas e projetos, destacam-se o *Perry Preschool Project* (1962-1967) e o *Abecedarian Project* (1972-1977), assim como o *Head Start*, em vigor desde 1965, e que, tendo começado como um programa de verão de oito semanas, é atualmente um programa de larga escala, a tempo inteiro e durante todo o ano.

Estes programas têm como objetivos providenciar um ambiente pré-escolar com: atividades estimulantes para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças; uma atenção educativa intensiva; educadores(as)/professores(as) devidamente qualificados(as); um rácio professor(a)/estudante baixo e serviços de saúde, de nutrição e de apoio à família. O envolvimento da família e da comunidade no processo de desenvolvimento das crianças<sup>1</sup> foi uma condição fundamental para o bom desenvolvimento dos programas (Ramey et al., 1974; Lazar et al., 1982; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002; Crane & Barg, 2003; Head Start Act, 2007).

Quanto aos programas que focam a sua intervenção ao longo do percurso escolar, o *Title I* apresenta-se como um caso singular. Este programa assenta na descentralização do financiamento, na medida em que os fundos são atribuídos pelo governo federal a cada estado, que por sua vez distribui as verbas pelas autoridades educativas locais. Para poderem recorrer ao *Title I*, as escolas devem ter 40% da sua população proveniente de famílias com baixos rendimentos<sup>2</sup>, uma grande concentração de crianças com histórico migrante, crianças e jovens com um histórico de delinquência. O programa garante apoio financeiro adicional às escolas e não tem orientações educativas; por estes motivos, a caracterização do programa como sendo de EC é dúbia, pois assemelha-se mais a um mecanismo de financiamento do que a um programa educativo (Vinovskis, 1999; Borman, 2000).

Em contraste, a maioria dos programas que focam a sua intervenção ao longo do percurso escolar contêm orientações educativas, para além de garantirem às escolas um reforço dos recursos humanos e materiais. São exemplos os seguintes: 1) Education Priority Areas (EPAs, 1968-1979), Education Action Zones (EAZ, 1998-2001) e Excellence in Cities (EIC, 1999-2006), na Grã-Bretanha); 2) Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP, 1981 – até ao presente), em França; 3) Políticas de Educação Prioritária (PEP, 1970 – até ao presente), nos Países Baixos; 4) Políticas de Educa-

<sup>1</sup> Informação consultada no site <http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs/>.

<sup>2</sup> Informação disponível no site <http://www2.ed.gov/programs/titleiparta/index.html/>.



ção Compensatória (PEC) (Espanha, 1983 – até ao presente), em Espanha; e 5) Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP, 2006 – até ao presente), em Portugal.

O reforço dos recursos materiais e/ou humanos, o incentivo a uma melhoria das relações com a família, o estabelecimento de parcerias com os agentes locais e a autonomia das escolas na definição dos projetos educativos são elementos típicos de tais programas (Silver & Silver, 1991; Karsten, 2006; Correia et al., 2012; Bénabou, Kramarz, & Prost, 2009). Acrescenta-se, ainda, que os programas são implementados por cada país/estado, tendo os respetivos ministérios de educação e a União Europeia como principais financiadores e reguladores, depositando nas autoridades educativas locais responsabilidades ao nível da gestão e da tomada de decisão. Na generalidade, estes programas dirigem a sua ação para populações socioeconomicamente mais vulneráveis, e em alguns casos para grupos específicos da população, como minorias étnicas e populações com histórico migrante.

De um modo geral, a seleção das escolas processa-se através de um processo de discriminação positiva baseado em indicadores de exclusão social e/ou exclusão escolar: 1) ZEP – os critérios de seleção consideravam o rendimento dos pais; o número de elementos que constituem o agregado familiar, incluindo o número de elementos estrangeiros e desempregados; as taxas de abandono escolar; os resultados dos exames nacionais no terceiro ano de escolaridade (Bénabou et al., 2009); 2) TEIP – a legislação refere-se a indicadores de exclusão social e escolar, que, no entanto, não são publicamente conhecidos (Despacho Normativo nº 55/2008); 3) PEP – é atribuída uma pontuação às escolas considerando a população com histórico migrante e/ou atendendo ao seu estatuto socioeconómico. A elementos provenientes de contextos desfavorecidos é atribuída a pontuação de 1.0, da classe operária holandesa a pontuação de 1.25, e a elementos com histórico migrante ou étnico a pontuação de 1.9 [Driessen & Dekkers, 1997; Karsten, 2006]; o financiamento da escola dependerá da soma obtida a partir dos diferentes indicadores); 4) EAZ e EIC – para ingressarem em ambos os programas, as escolas dependiam dos relatórios das autoridades educativas locais (LEAs). As escolas identificadas com desempenhos escolares «inaceitáveis» e fragilidades seriam sinalizadas para intervenção prioritária (Kendall et al., 2005); e 5) PEC – neste caso, a seleção tem em consideração fundamentalmente indicadores escolares: a inexistência de educação pré-escolar, a diferença entre a idade e o ano de frequência escolar, a baixa escolarização da população juvenil e carências ao nível dos recursos humanos e das estruturas físicas das escolas (Casamayor, 1999).

Como se verifica, de forma geral os programas recorrem a critérios de seleção subjetivos. Este facto é especialmente relevante porque o desconhecimento dos indicadores de partida dificultam avaliações sistemáticas dos programas.

## A avaliação dos programas de EC

### *Programas de intervenção no período pré-escolar*

Alguns projetos de EC, focados no período pré-escolar, foram desenhados especificamente com o intuito de permitirem um acompanhamento dos participantes até à idade adulta e uma compreensão do impacto escolar e social das intervenções. Os primeiros estudos (Cicirelli, 1969; Bronfenbrenner, 1974; Lazar et al., 1982; Meisels, 1985; Barnett, 1998; Karsten, 2006; Schmidt, 2015) constataram: 1) um forte impacto no desenvolvimento cognitivo das crianças dos grupos experimentais no primeiro ano da intervenção – contudo, constatou-se um declínio desse impacto nos primeiros anos do percurso escolar, deixando de se notar diferenças para os grupos de controlo após o final do 1º ciclo de estudos; 2) que um currículo estruturado tem mais impacto do que um currículo orientado para jogos; 3) que o envolvimento da família é fundamental para o sucesso de um programa de intervenção – a ausência de acompanhamento por parte da família conduz, pelo menos em termos cognitivos, a efeitos mais frágeis a médio/longo prazo; 4) nos grupos experimentais, uma redução do número de estudantes colocados(as) em programas de apoio (aulas de reforço em disciplinas específicas, diminuição das taxas de retenção, além de um melhor desempenho nos testes de matemática e de leitura do 4º ano de escolaridade; e 5) que os cuidados com a saúde e a alimentação das crianças, bem como o apoio à empregabilidade e as condições de habitabilidade das famílias são fundamentais para o sucesso das intervenções.

Apesar de ser amplamente aceite que os programas de EC focados no período pré-escolar produzem ganhos cognitivos imediatos, há dúvidas de que sejam capazes de promover o sucesso educativo e económico a médio/longo prazo (Meisels, 1985; Barnett, 1990; Schmidt, 2015). Contudo, na década de 1980 surgiram evidências de sucesso social e económico quando os(as) participantes, do *Perry Preschool Project* e do *Abecedarian Project*, atingiram a idade adulta. Quando comparados os grupos de controlo com os grupos experimentais, verificou-se, entre outros indicadores, um aumento do número de anos de escolaridade e de diplomados(as) no ensino secundário, uma redução do tempo de prisão e de condenações por crimes violentos, maior empregabilidade e aumento do rendimento mensal, menor dependência de apoios governamentais e redução das taxas de gravidez na adolescência (Crane & Barg, 2003; Schweinhart, 2004; Schweinhart, Barnes, & Weikart, 2005; *Abecedarian Project*<sup>3</sup>).

Importa referir o facto de que alguns autores têm levantado dúvidas sobre os resultados obtidos, nomeadamente quanto ao respeito pela aleatoriedade na seleção dos(as) participantes, pela perda de indivíduos dos grupos experimental e de controlo ao longo dos anos, e o facto de

<sup>3</sup> <http://evidencebasedprograms.org/1366-2/abecedarian-project>

os principais avaliadores dos projetos terem sido os seus próprios fundadores (Crane & Barg, 2003; Burger, 2010). Apesar da controvérsia, Schmidt (2015) sintetiza os pontos fundamentais que podem conduzir os programas de EC, focados no período pré-escolar, a contribuírem para a melhoria dos percursos escolares e sociais: 1) o apoio pedagógico deve ser desenvolvido de forma adequada e com base nos interesses da criança; (2) os programas devem ter início nos primeiros anos de vida e deve ser um processo de elevada qualidade; (3) o apoio deve ser abrangente e intensivo, o que significa que deve durar vários anos, promover uma relação criança-educador(a) próxima e intensa e, se possível, acompanhar a transição do programa de EC para os primeiros anos do percurso escolar da criança; (4) as famílias devem ser envolvidas nos programas de EC através de, por exemplo, reuniões semanais e informais; (5) o apoio dos pais/mães e de toda a família deve ser integrado na rotina diária, o que significa que deve existir uma articulação com as necessidades e problemas das famílias; e (6) o contacto com as famílias e com as crianças deve acontecer sempre numa atmosfera de valorização, apoio e continuidade.

É importante acrescentar ainda um ratio professor(a)/aluno reduzido (1/5 ou 1/6), professores(as) qualificados(as) e sujeitos(as) a formação contínua, a valorização da família e do seu envolvimento no processo educativo e visitas domiciliárias. Sugerem-se, ainda, a redução e reorganização das interrupções letivas (principalmente para os[as] estudantes desfavorecidos[as], na medida em que os diferenciais entre estes e os[as] pares mais favorecidos voltam a aumentar durante o período longo de férias) e o aumento do tempo curricular (Karsten, 2006). Contudo, Burger (2010) alerta para dúvidas sobre a eficácia de intervenções escolares longas no desenvolvimento cognitivo, apontando para o facto de uma entrada precoce no percurso escolar poder ser benéfica.

As características que os diferentes autores assinalam como podendo resultar em programas bem-sucedidos não foram, na sua maioria, incorporadas nos programas de larga escala desenvolvidos a partir de 1980. A justificação mais plausível e avançada por Karsten (2006) prende-se com os seus elevados custos económicos.

## **Programas que focam a sua intervenção ao longo do percurso escolar**

### ***Title I***

O *Title I* esteve, nos primeiros anos da sua implementação e até ao final da década de 1970, sob foco de variadas críticas, principalmente pelo facto de alguns estudos apontarem para uma aplicação indevida dos fundos atribuídos às escolas, em alguns casos para interesses próprios e noutros casos para apoio generalizado à escola e sem intenção «compensatória» explícita, fenóme-

nos explicados pela tensão entre as políticas locais focadas no lucro e as políticas federais orientadas para a igualdade de oportunidades (Vinovskis, 1999; Borman, 2000). Foram, também, encontradas evidências da ineficácia do programa *Title I* na diminuição das diferenças entre os(as) estudantes mais vulneráveis e os seus pares menos vulneráveis no que concerne aos resultados escolares (Carter, 1984; Kennedy, Birman, & Demaline, 1986; Borman & D'Agostino, 1996; Puma, Karweit, Price, & Ricciuti, 1997). Carter (1984) alertava, aliás, para a ausência de relação entre o custo da intervenção e os resultados académicos, realçando que o reforço de recursos, por si só, não melhora os resultados académicos dos(as) estudantes, contrariando a «sabedoria convencional» (Carter, 1984: 206). Além das críticas avançadas por Carter (1984), Karsten (2006) refere que várias escolas informaram que, recebendo o financiamento proveniente do *Title I*, eram penalizadas nos fundos provenientes do estado ou das autoridades educativas locais, diminuindo o financiamento por estudante. Para além disso, diversas escolas retiravam os(as) estudantes com piores desempenhos das turmas que frequentavam (apesar da proibição legal), colocando-os(as) em turmas específicas, acompanhadas por professores(as) menos qualificados(as), aumentando a sua estigmatização.

À imagem do que sucede com o *Title I*, os programas europeus EIC, ZEP e TEIP parecem confirmar uma ineficácia generalizada dos programas de larga escala na diminuição das diferenças entre estudantes vulneráveis e os seus pares mais favorecidos no que respeita aos resultados escolares, como veremos de seguida.

### ***Excellence in cities (EIC)***

Um relatório de Kendall et al. (2005) avalia a evolução dos resultados escolares dos(as) estudantes que terminaram a *Key Stage 3* com pelo menos nível 5<sup>4</sup>, entre os anos de 2001 e 2003, nas disciplinas de Inglês, Matemática e Ciências. Comparando diferentes grupos de escolas (*Areas not in EIC, Phase 1 areas, Phase 2 areas, Phase 3 areas*), verificou-se que, independentemente das oscilações verificadas nos diferentes anos para os diferentes grupos de escolas, as diferenças mantiveram-se praticamente inalteradas.

Em 2010, Machin, McNally, e Meghir analisaram a evolução dos resultados escolares relativos ao *Key Stage 3* nas disciplinas de Matemática e Inglês, entre 1999 e 2003, considerando para análise os(as) estudantes que atingiram o nível 5 ou superior. Compararam diferentes grupos de escolas (*Areas not in EIC, Phase 1 areas, Phase 2 areas, Phase 3 areas*) e as áreas que integraram o programa em períodos diferentes (*Cluster 1 e Cluster 2*). Na figura que a seguir se apresenta, cons-

<sup>4</sup> O *Key Stage 3* corresponde ao terceiro ciclo do ensino básico em Portugal (7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos de escolaridade). Para cada ano são definidos oito níveis a serem atingidos, sendo expectável que os(as) estudantes sejam competentes em pelo menos cinco deles.

tata-se uma evolução positiva, apesar de ligeira, dos resultados ao longo dos anos para todas as fases e *clusters*, assim como para todas as áreas que não estão presentes no programa EIC:

FIGURA 1  
**Porcentagem de estudantes que obtiveram Nível 5 ou superior na KS3 em Matemática e em Inglês  
(Machin et al., 2010: 9)**

Table 1a. Percentage of students obtaining Level 5 or above in KS3 Mathematics

	Number of schools	1999	2000	2001	2002	2003	Change (1999-2003)	Diff-in-Diff (1999-2003)
All EIC	1009	53.17	56.59	58.8	60.06	64.52	11.35	3.49 (.3)
Phase 1	436	50.39	53.81	56.16	57.75	62.67	12.28	4.42 (.5)
Phase 2	310	54.98	58.83	61.21	62.36	66.72	11.74	3.88 (.5)
Phase 3	160	57.02	59.96	61.03	62.17	66.54	9.52	1.66 (.6)
Cluster 1	59	49.78	52.99	56.60	57.33	59.92	10.14	2.28 (1.0)
Cluster 2	44	56.93	59.22	61.34	61.31	65.10	8.17	0.31 (1.4)
All non-EiC	2148	67.40	69.88	71.13	71.93	75.26	7.86	

Table 1b. Percentage of students obtaining Level 5 or above in KS3 English

	Number of schools	1999	2000	2001	2002	2003	Change (1999-2003)	Diff-in-Diff (1999-2003)
All EIC	1009	57.36	57.80	59.26	61.28	63.74	6.38	1.19 (.5)
Phase 1	436	55.70	55.45	57.36	60.01	62.35	6.65	1.46 (.7)
Phase 2	310	58.11	58.75	61.35	62.56	65.20	7.09	1.90 (.8)
Phase 3	160	60.66	60.47	61.55	62.49	65.49	4.83	-36 (1.0)
Cluster 1	59	54.31	53.26	54.27	59.00	61.74	7.43	2.24 (1.8)
Cluster 2	44	59.68	57.45	59.99	62.69	62.90	3.22	-1.97 (2.0)
All non-EiC	2148	67.86	68.40	69.04	70.82	73.05	5.19	

É importante notar que em nenhuma das avaliações (Kendall et al., 2005; Machin et al., 2010) foram tidos em consideração os resultados dos(as) estudantes que não atingiram pelo menos o nível 5 da *Key Stage 3* e respetiva evolução ao longo dos anos. Esta questão metodológica levanta dúvidas e incertezas sobre os resultados obtidos, principalmente quanto ao desempenho dos(as) estudantes mais desfavorecidos(as).

### ***Zones d'Éducation Prioritaire***

No caso francês, foi realizada uma avaliação por Bénabou et al. (2009), considerando a evolução do programa ZEP desde o seu início em 1981 até ao início da década de 1990. Os autores constataram: 1) que os(as) estudantes beneficiaram pouco com os recursos disponibilizados – o financiamento atribuído às escolas era utilizado maioritariamente para incentivos aos(as) professores(as) e em aulas extra, mas os(as) professores(as) não tiveram formação adequada e a redução do número de estudantes por turma foi residual; 2) o surgimento de um efeito estigmatizante tanto para os(as) professores(as), na medida em que não sentiam um impacto importante nas suas carreiras apesar do aumento de incentivos, como para os(as) estudantes, cujo número nestas escolas diminuiu apesar de o seu estatuto socioeconómico ter permanecido idêntico; 3) a ausência de impacto no desempenho académico dos(as) estudantes relativamente à obtenção de um diploma no final do percurso académico, no número de estudantes que alcançaram os 8º ou 10º anos de escolaridade e no sucesso no exame final do ensino secundário (*Baccalauréat*).

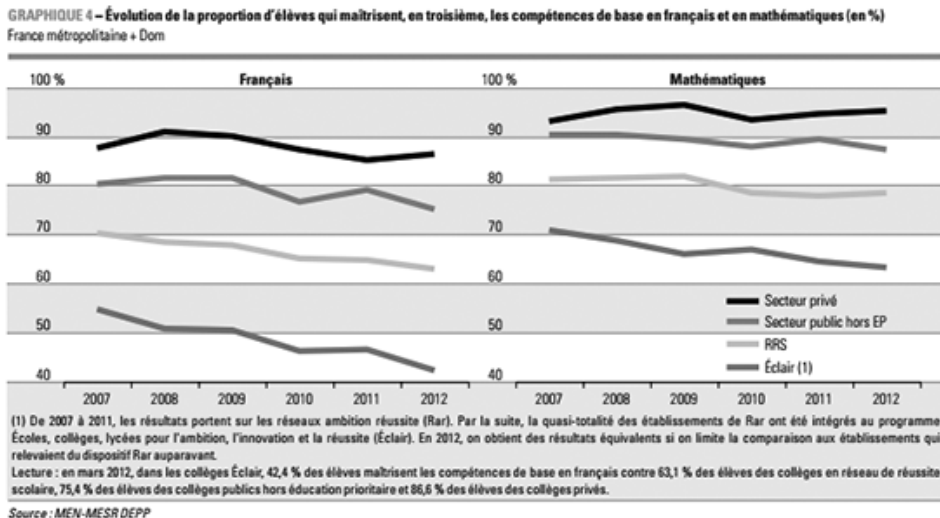
Mais recentemente, uma publicação do *Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche* (2013) apresentou os resultados das classificações dos(as) estudantes no *Diplôme National du Brevet* (DNB)<sup>5</sup>, um exame no qual se pretendem aferir as competências em diferentes áreas de conhecimento (francês, matemática, história, geografia e educação cívica) entre os anos de 2007 e 2011. A figura que a seguir se apresenta corresponde às classificações no final do ciclo de estudos do *Troisième*<sup>6</sup> (14 anos de idade) relativamente às competências adquiridas em francês e matemática. Observaram-se as classificações no DNB dos estudantes de diferentes grupos de escolas: privadas (*secteur privé*), públicas não integradas na educação prioritária (*secteur public hors EP*) e escolas integradas na educação prioritária RRS (territórios menos vulneráveis) e RAR/Éclair (territórios mais vulneráveis):

<sup>5</sup> As informações acerca do *Diplôme National du Brevet* (DNB) podem ser consultadas no site do Ministério da Educação francês em <http://www.education.gouv.fr/cid2619/le-diplome-national-du-brevet.html/>.

<sup>6</sup> Correspondente, no sistema educativo português, ao terceiro ciclo de estudos (7º, 8º e 9º anos de escolaridade).

FIGURA 2

**Evolução do número de estudantes aprovados, no 3.º ciclo, a francês e matemática (em %)**  
(*Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche, 2013: 4*)

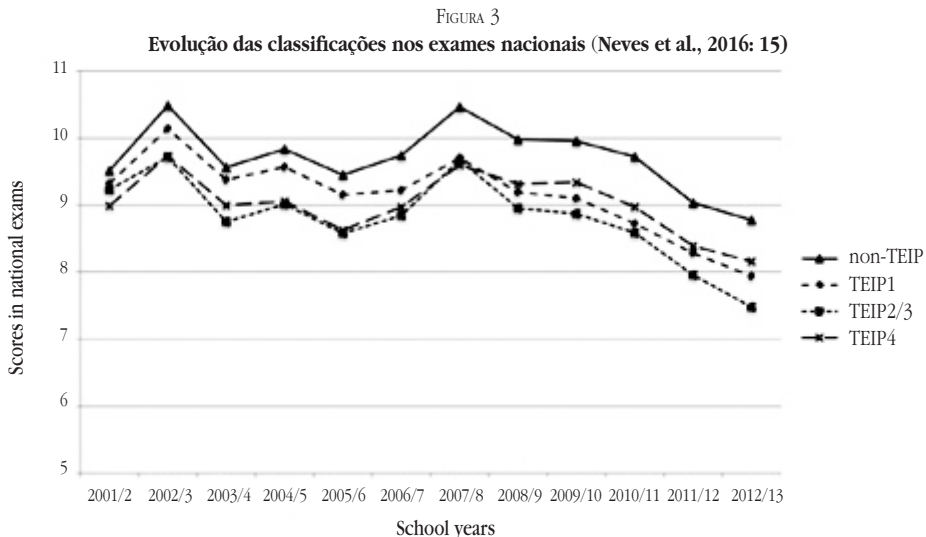


Como é possível observar, as diferenças entre os diferentes grupos de escolas vão aumentando ao longo dos anos, mais acentuadamente entre os grupos de escolas integradas no programa de EC e os outros.

### ***Territórios educativos de intervenção prioritária***

No caso português, um estudo da Direção-Geral da Educação (2012) considerou as taxas de aprovação nas provas de aferição (no final dos 4º e 6º anos de escolaridade) e exames nacionais (9º ano de escolaridade) nas unidades curriculares de matemática e língua portuguesa entre 2007/08 e 2010/11. Os resultados demonstram globalmente um ligeiro aumento das disparidades entre escolas TEIP e escolas públicas não TEIP.

Tendo como foco o ensino secundário, Neves, Ferraz, e Nata (2016) analisaram a evolução dos resultados dos estudantes nos exames nacionais entre 2001/02 e 2012/13. Esta análise permitiu compreender as diferenças entre os períodos pré-TEIP e pós-TEIP, atendendo a que o programa TEIP teve início em 2006/07 e gradualmente foram incluídas mais escolas (em Setembro e Novembro de 2009 e durante o ano letivo de 2012/13). Os autores constataram que as diferenças entre escolas não-TEIP e as escolas TEIP das diferentes fases do programa não só não diminuíram, como até aumentaram ligeiramente, como podemos observar no gráfico seguinte:



### O fracasso na promoção do sucesso escolar

Os estudos apresentados apontam para uma ineficácia generalizada dos programas na diminuição das disparidades nos resultados escolares entre as escolas intervencionadas e as restantes e, conseqüentemente, entre estudantes vulneráveis e os seus pares mais favorecidos. Não obstante os esforços de diferentes autores na avaliação do impacto dos programas, é importante referir que há uma ausência de avaliações sistemáticas, tanto no que concerne ao sucesso escolar, aos anos de escolaridade, às taxas de conclusão do ensino secundário e da frequência do ensino superior, como, principalmente, quanto ao impacto social nos rendimentos, na criminalidade e na dependência de subsídios governamentais (Borman, 2000; Bénabou et al., 2009). Neste sentido, torna-se difícil acompanhar as trajetórias dos(as) estudantes ao longo dos percursos escolares e mais tarde, na idade adulta, compreender como poderão os programas ter afetado as suas vidas familiares, sociais e profissionais.

### Considerações finais

A EC é reflexo do que Powers et al. (2016) definem como «ignorância voluntária»: o duplo processo que assinala, por um lado, a constatação, na década de 1960, de que as desigualdades sociais influenciam os percursos individuais e coletivos e, por outro, a negação sistemática dessa mesma constatação ao longo destes cerca de 60 anos.



As alterações políticas que permitiram a emergência da EC na década de 1960 e a sua revitalização na década de 1980 demonstram que esta foi usada como um «descargo de consciência». A ausência de um referencial teórico que sustente a EC (Powers, 2008) e a ausência de uma avaliação sistemática e de processos de *accountability* (Karsten, 2006; Bénabou et al., 2009) são prova disso. Tanto *a priori* como *a posteriori* parece ter pouca importância se os programas são científica e sustentadamente construídos e desenvolvidos, assim como bem-sucedidos nos objetivos a que se propõem. A legislação e os discursos que acompanham os programas de EC enfatizam um discurso vago na diminuição das diferenças entre «brancos e negros» e «ricos e pobres» (Karsten, 2006), e a prática parece confirmar que, mais do que qualquer transformação que se espere operar, é a pacificação dos bairros sociais que parece importar (Rochex, 2011).

É por isso contraditório que, quando a opção dos(as) decisores(as) políticos(as) recai sobre políticas remediativas em vez de políticas redistributivas, assistamos frequentemente à culpabilização das escolas e dos pobres pelo contínuo insucesso a que tais políticas tendem a destinar-se (Powers et al., 2016).

O caso português – TEIP – não é exceção, como se verifica nos estudos: de Quaresma e Lopes (2011), que apontam para um possível efeito estigmatizante do rótulo TEIP nas escolas; de Ferreira e Teixeira (2012), que sublinham a necessidade de avaliar se as escolas TEIP têm maior interesse nos recursos que o programa disponibiliza do que na promoção do sucesso escolar dos(as) seus(as) estudantes; de Abrantes e Ferreira (2014), que sustentam dúvidas de que exista por parte das escolas um interesse real no envolvimento das famílias e apontam práticas escolares mais preocupadas com o «saber estar» do que com a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e promotores de compreensão entre todos(as); de Neves et al. (2016), que apontam para a incapacidade das escolas TEIP diminuírem as diferenças para as restantes escolas públicas no que respeita às classificações escolares.

Perante as fragilidades e ineficácias apontadas por diferentes investigadores, cremos ser fundamental proceder a uma avaliação ampla e séria do programa TEIP. Na verdade, o surpreendente é que tal ainda não tenha sido feito, pois tanto a importância dos objetivos do programa (a redução das assimetrias educativas e sociais) como o volume de recursos financeiros e humanos investidos há mais de uma década certamente assim o exigem. Seguramente, não se podem menosprezar as condições sociais, complexas e adversas, em que as escolas operam, mas vários indicadores existentes apontam claramente para a necessidade de (re)pensar o programa para que ele possa ser mais eficaz na promoção do sucesso escolar e na minimização da exclusão social. Dito isto, é fundamental realçar que nem os governos nem os cidadãos podem esperar resultados a jusante quando não combatem as desigualdades sociais a montante.

**Correspondência:** CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto.

Email: mced12062@fpce.up.pt; tiago@fpce.up.pt; gil.nata@gmail.com

## Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro, & Teixeira, Ana R. (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: Agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar?. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 27-41.
- Afonso, Almerindo Janela (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484.
- Barroso, João (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: Temas e Problemas*, 12/13, 13-25.
- Barroso, João, & Viseu, Sofia (2006). A interdependência entre escolas: Um espaço de regulação. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores* (pp. 129-162). Lisboa: Educa & Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barnett, W. Steven (1990). Benefits of compensatory preschool education. *The Journal of Human Resources*, XXVII(2), 279-312.
- Barnett, W. Steven (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventive Medicine*, 27(2), 204-207.
- Bénabou, Roland, Kramarz, Francis, & Prost, Corinne (2009). The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?. *Economics of Education Review*, 28(3), 345-356. doi:10.1016/j.econedurev.2008.04.005
- Bernstein, Basil (2003/1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (s.d.). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Edições Veja.
- Borman, Geoffrey D. (2000). Title I: The evolving research base. *JESPAR: Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1-2), 27-45. doi:10.1080/10824669.2000.9671378
- Borman, Geoffrey D., & D'Agostino, Jerome V. (1996). I and student achievement: A meta-analysis of federal evaluation results. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(4), 309-326.
- Bronfenbrenner, Urie (1974). Is early intervention effective. *Teachers College Record*, 76(2), 279-303.
- Burger, Kaspar (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. doi:10.1016/j.ecresq.2009.11.001
- Campbell, Frances A., Ramey, Craig T., Pungello, Elizabeth, Sparling, Joseph, & Miller-Johnson, Shari (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57.
- Canário, Rui (2008). A escola: Das «promessas» às «incertezas». *Educação Unisinos*, 12(2), 73-81.

- Carter, Launor F. (1984). The sustaining effects study of compensatory and elementary education. *Educational Researcher*, 13(7), 4-13.
- Casamayor, Fernando G. (1999). Regulación de la educación compensatoria en España. *Proyecto social: Revista de Relaciones Laborales*, 7, 97-122.
- Cicirelli, Victor G. (1969). *The impact of head start*. Athens: Westinghouse Learning Corporation and Ohio University.
- Civil Rights Act of 1964 (1964). *Senate and House of Representatives of the United States of America*. Retrieved from [http://library.clerk.house.gov/reference-files/PPL\\_CivilRightsAct\\_1964.pdf](http://library.clerk.house.gov/reference-files/PPL_CivilRightsAct_1964.pdf)
- Coleman, James S., Campbell, Ernest Q., Hobson, Carol J., McPartland, James, Mood, Alexander M., Weinfeld, Frederic D., & York, Robert L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Correia, José A., Cruz, Inês, Rochex, Jean-Yves, & Salgado, Lucília (2012). From the invention of the democratic city to the management of exclusion and urban violence in Portugal. In Jean-Yves Rochex, Marc Demeuse, Daniel Frandji, & David Greger (Eds.), *Educational policies and inequalities in Europe* (pp. 157-188). London: Palgrave Macmillan.
- Driessen, Geert, & Dekkers, Hetty (1997). Educational opportunities in the Netherlands: Policy, students' performance and issues. *International Review of Education*, 43(4), 299-315.
- Ferreira, Isabel, & Teixeira, Ana Rita (2010). Territórios educativos de intervenção prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 331-350.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2004). Evolução das políticas e da administração da educação em Portugal. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 4, 6-31.
- Halsey, Albert H., & Sylva, Kathy (1987). Plowden: History and prospect. *Oxford Review of Education*, 13(1), 3-11.
- Illich, Ivan (1973). *Deschooling society*. Manchester: Pelican Books.
- Karsten, Sjoerd (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: The Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, 42(2), 261-282. doi:10.1080/03050060600628694
- Kendall, Lesley, O'Donnell, Lisa, Golden, Sarah, Ridley, Kate, Machin, Stephen, Rutt, Simon, McNally, Sandra, Meghir, Costas, Stoney, Sheila, Morris, Marian, West, Anne, & Noden, Philip (2005). *Excellence in cities: The national evaluation of a policy to raise standards in urban schools 2000-2003* (research report RR675A). London: Department for Education and Skills.
- Kennedy, Mary M., Birman, Beatrice F., & Demaline, Randy E. (1986). *The effectiveness of chapter 1 services*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Lazar, Irving, Darlington, Richard, Murray, Harry, Royce, Jacqueline, Snipper, Ann, & Ramey, Craig T. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2/3), 1-151. doi:10.2307/1165938
- Machin, Stephen, McNally, Sandra, & Meghir, Costas (2010). Resources and standards in urban schools. *Journal of Human Capital*, 4(4), 365-393.
- Meisels, Samuel J. (1985). The efficacy of early intervention why are we still asking this question?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5(2), 1-11.
- Merkel, Wolfgang (2004). Embedded and defective democracies. *Democratization*, 11(5), 33-58.

- Neves, Tiago, Ferraz, Hélder, & Nata, Gil (2016). Social inequality in access to higher education: Grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 190-210. doi:10.1080/09620214.2016.1191966
- Olssen, Mark, Codd, John A., & O'Neill, Anne-Marie (2004). The ascendancy of neoliberalism. In Mark Olssen, John A. Codd, & Anne-Marie O'Neill (Eds.), *Education policy: Globalization, citizenship & democracy* (pp. 134-152). London: Sage Publications.
- Power, Sally (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education. *Orbis Scholae*, 2(2), 19-38.
- Powers, Jeanne M., Fischman, Gustavo E., & Berliner, David C. (2016). Making the visible invisible: Willful ignorance of poverty and social inequalities in the research-policy nexus. *Review of Research in Education*, 40(1), 744-776.
- Plowden Report (1967). *Children and their primary schools: A report of the central advisory council for education*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Puma, Michael, Karweit, Nancy, Price, Cristofer, & Ricciuti, Anne (1997). *Prospects: Final report on student outcomes*. Cambridge, MA: Abt Associates, Inc.
- Quaresma, Luísa, & Lopes, João T. (2011). Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, 141-157.
- Ramey, Craig T., Collier, Albert M., Sparling, Joseph J., Loda, Frank A., Campbell, Frances A., Ingram, David L., & Finkelstein, Neal W. (1974). *The Carolina abecedarian project: A longitudinal and multidisciplinary approach to the prevention of developmental retardation*. Chapel Hill: North Carolina University & Frank Porter Graham Center.
- Rochex, Jean-Yves (2011). As três idades das políticas de educação prioritária: Uma convergência europeia?. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 871-881.
- Rosenthal, Robert, & Jacobson, Lenore (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2015). A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: O caso TEIP em Portugal. *Currículo Sem Fronteiras*, 15(3), 715-740.
- Schmidt, Thomas (2015). Compensatory early childhood education for educationally disadvantaged children in Germany and beyond. *Early Child Development and Care*, 186(1), 140-152. doi:10.1080/03004430.2015.1064913
- Schweinhart, Lawrence J. (2004). *The High/Scope Perry preschool study through age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Schweinhart, Lawrence J., Barnes, Howard V., & Weikhart, David P. (2005). Significant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27. In Nick Frost (Ed.), *Child welfare: Major themes in health and social welfare* (pp. 9-29). Abingdon, UK: Routledge.
- Silver, Harold, & Silver, Pamela (1991). *An educational war on poverty: American and British policy-making 1960-1980*. New York: Cambridge University Press.
- Smith, George (1987). Whatever happened to educational priority areas?. *Oxford Review of Education*, 13(1), 23-38.
- Vinovskis, Maris A. (1999). Do federal compensatory education programs really work?: A brief historical analysis of Title I and Head Start. *American Journal of Education*, 107(3), 187-209.

Wilkerson, Doxey A. (1965). Chapter V: Programs and practices in compensatory education for disadvantaged children. *Review of Educational Research*, 35(5), 426-440.

### **Legislação**

Despacho normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro, *Princípios orientadores para a constituição do programa TEIP de segunda geração*. Diário da República, 2ª série – Nº 206 – 23 de Outubro de 2008.

Head Start Act (2007). *Public Law 110-134 Improving Head Start for School Readiness Act of 2007*. Senate and House of Representatives of the United States of America.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche (2013). *État des lieux de l'éducation prioritaire à la rentrée 2012: Note d'information* Nº 13.07, 1-6.