

PROJETO EDUCATIVO TEIP. UM ESTUDO DE CASO

*Edilene Rocha Guimarães**

*José Augusto Pacheco***

RESUMO: O artigo analisa o processo de autoavaliação de um projeto educativo TEIP situado na região norte de Portugal, considerado como estudo de caso. Partiu-se dos referenciais para análise das políticas curriculares, identificados por Pacheco (2003) como “igualdade/desigualdade” e “homogeneização/diversidade”, e da proposta conceptual do “triângulo da diferença” proposto por Wieviorka (2002), em seus três polos: a identidade coletiva; o indivíduo moderno; o sujeito. Seguindo-se uma abordagem qualitativa, escolhemos a técnica de grupo focal, observação direta e análise de documentos normativos e institucionais. Nos resultados da pesquisa identificamos que o processo de autoavaliação coloca mais as causas do insucesso escolar nos *fatores internos* relacionados com a motivação e cognição dos alunos, e nos *fatores externos* ligados à participação dos pais e encarregados de educação, indicando que as estratégias de diferenciação curricular e práticas educativas devem ser revistas, como forma de promover o sucesso escolar. Concluímos que os alunos são incluídos na escola a partir das diferenças que os especificam, como alunos integrados numa comunidade educativa atingida por problemas sociais e económicos, ou seja, incluídos a partir de sua “identidade coletiva” territorial. O programa TEIP configura-se como uma proposta de diferenciação curricular que se centra mais nos apoios pedagógicos do que nos planos curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, diversidade, diferença.

* Bolseira da CAPES em Estágio Pós-Doutoral no Exterior – Processo n.º BEX 0942/10-3, na Universidade do Minho. Instituto Federal de Pernambuco (edileneguimaraes@recife.ifpe.edu.br).

** Universidade do Minho (jpacheco@ie.uminho.pt).

INTRODUÇÃO

O Programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (Programa TEIP), enquanto política e prática de diferenciação curricular, criado através do Despacho n.º 147-B/ME/1996, de 1 de agosto, responde, por um lado, à necessidade de serem criadas as condições de promoção do sucesso escolar dos alunos integrados em comunidades educativas com problemas sociais e económicos e, por outro, ao desafio de tornar mais adequadas as práticas de avaliação das aprendizagens, principalmente quando estas são associadas a factores de estigmatização e exclusão social (Pacheco, 2008a).

Com a chegada de novos públicos, a escola democratiza-se de forma significativa, deixando de responder somente a um segmento social mais favorecido e elitista. No caso concreto de Portugal, mormente a partir de meados da década de 1970, ocorrem mudanças notórias e visíveis, primeiro, com o regresso dos portugueses das antigas colónias de língua portuguesa, segundo, com a integração na União Europeia, por último, com o processo de imigração, passando o sistema educativo português a ter contingentes significativos de alunos de outros países, sobretudo do Leste da Europa e do Brasil, tendo provocado “alterações na configuração do seu tecido social” (Morgado, 2010: 196).

Essa progressiva alteração da realidade social portuguesa está associada ao processo de globalização, entendida por Ritzer (2007) ao nível das teorias económica, política e cultural. Este processo de homogeneização intensificou-se no final do século XX, contribuindo, assim, para uma transformação cultural e para o surgimento de novas identidades individuais e coletivas, com grande repercussão para a escola em termos de lógicas e práticas de diversificação e diferenciação do currículo.

É com esse sentido, e com propósitos de valorização das políticas locais (AAVV, 2000) que o Programa TEIP, na expressão da territorialização das políticas educativas (Carvalho *et al.*, 2009), visa a valorização da diversidade e da diferença através da sustentação de argumentos respeitantes à discriminação positiva de alunos que pertencem a contextos socioeducativos particulares, aliás no seguimento de medidas tomadas noutros países (Hamel & Andre, 2009; Hatcher & Lebolond, 2001). Tais argumentos são suportados por propostas de diferenciação curricular (Pacheco, 2006) que, mantendo a estrutura orgânica do currículo nacional, acrescentam medidas concretas de diversificação, ao nível de cursos, e de diferenciação, no plano das práticas pedagógicas. Com efeito, a escola adquire centralidade na priorização de medidas de concretização de apoios educativos com o

objetivo de não dissociar a aprendizagem de fatores sociais, económicos e culturais.

De acordo com Roldão (2000), as questões da diferenciação curricular, nas sociedades ocidentais, emergem na segunda metade do século XX como resultado de um processo da extensão temporal da escolaridade e da sua generalização gradual a toda a população em idade escolar, trazendo mudanças significativas para os sistemas educativos e dificuldades acrescidas para as escolas, sobretudo no modo de lidar com um público diversificado. É neste sentido que surgem tensões devido à massificação da educação, com a elevação dos índices de reprovação e abandono, diante de uma escola que não mudou estruturalmente e que continuou a organizar-se da mesma forma e a utilizar as mesmas estratégias metodológicas e a mesma linguagem de ação pedagógica; isto é, a escola não mudou, por um lado, a sua forma de organização do currículo, nem os seus princípios de elitização, mas, por outro, começou a ter novos públicos, portadores de novas realidades sociais, deixando de ter o público homogêneo e socialmente pré-selecionado.

Diante desse contexto, as questões relacionadas com a diferenciação curricular introduziram no debate político a necessidade de a escola ser o palco de práticas curriculares que combinassem, de forma consistente, a contextualização significativa das aprendizagens, garantindo, desse modo, a consecução de níveis de aprendizagem mais qualitativos. Nesse contexto, identificam-se algumas linhas de evolução na política educativa a nível internacional, que se incorporam nos sistemas educativos nacionais (Roldão, 2000): *i*) o reconhecimento da inadequação de currículos uniformes, de sistemas educativos centralistas e rigidamente organizados; *ii*) a necessidade de reforçar o papel decisor das escolas no plano curricular e organizacional; *iii*) a necessidade de diferenciar o currículo quer no campo da organização dos conteúdos de aprendizagem, quer no plano dos processos e métodos de ensino.

No contexto do sistema educativo português (Pacheco, 2008b), a organização curricular do Programa TEIP pode ser analisada na perspectiva da diversidade e diferença, em dois sentidos: na diversificação curricular (Roldão, 2005), ou seja, no modo como as diferentes modalidades são apresentadas como etapas diferentes e distintas de percursos escolares a serem percorridos pelos alunos e traduzidos no projeto educativo de escola (Gallo, 2009); na diferenciação curricular, entendida como a forma como são organizados e materializados os processos e as práticas no interior da organização do próprio currículo, nomeadamente na contextualização do

currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar (Sousa, 2010). Tanto ao nível da diversificação quanto no plano da diferenciação, a questão principal continua centrada no conhecimento, mais ainda quando há a tendência para que os projetos formulados no âmbito das escolas portuguesas sejam convertidos em projetos normativistas (Roldão, 2005), no cumprimento dos normativos e sem que a realidade seja totalmente considerada.

Young (2010) refere, a este propósito, que o “currículo do passado” considerava que o conhecimento se transmitia e se adquiria através de formas isoladas e especializadas das disciplinas, menosprezando o possível impacto das mudanças políticas e económicas, bem como as desigualdades de acesso que diferenciavam os alunos. O autor defende que se deve considerar, no processo de desenvolvimento do currículo, a preocupação com “o que ensinar” em diversos contextos. Essa perspectiva remete para reflexões acerca do modo como a diferença é valorizada nos seus aspetos mais formais, ao nível da organização, e nos seus aspetos mais informais, no contexto da prática pedagógica. Assim, compreende-se por diversificação curricular a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objetivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder (Pacheco, 2008a). Este conceito é utilizado neste artigo para designar formas organizacionais de ofertas educativas, como tipos diferentes de cursos e de ensino, bem como modalidades de formação, nas quais os alunos são confrontados com percursos escolares diferentes, na perspectiva de currículos alternativos.

Considera-se, entretanto, que a diferenciação curricular é um conceito que representa, para além de alterações no conteúdo, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo (*Ibidem*).

O conceito de diferenciação curricular compõe a maioria das problemáticas em debate no campo do currículo, no que se refere ao desenvolvimento curricular no quotidiano escolar. Segundo Roldão (2005), muitas das questões educativas centram-se, direta ou indiretamente, na diversidade dos alunos, consideradas como uma problemática decorrente do processo de massificação escolar. Em consequência, a diferenciação curricular surge da necessidade e dificuldade de se adequar, de forma satisfatória, as respostas da escola, enquanto instituição curricular, às funções que socialmente dela se esperam, e as respostas dos professores, enquanto profissionais do currículo, ao trabalho pedagógico com a diferença.

Alerta-se que o trabalho pedagógico com a diferença deve ser temperado com juízo intelectual, pensamento crítico, ética e autorreflexão. Conforme Pinar (2007: 30), “os professores não deviam ser somente especialistas de disciplinas escolares; sugiro que se tornem intelectuais privados-e-públicos que compreendam que a autorreflexão, a intelectualidade, a interdisciplinaridade e a erudição são tão inseparáveis quanto as esferas subjectivas e social elas próprias”. É com esse sentido que o autor defende a “conversação complexa” para ilustrar um currículo em que o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão inextricavelmente unidos, requerendo criatividade, intelectualidade interdisciplinar, erudição, autorreflexão e/ou autoavaliação.

Segundo Goodson (2001: 230), o ensino estatal institucionalizou-se através de um sistema de escolas distintas para mentalidades e currículos diferentes. Posteriormente, quando a escolaridade comum se desenvolveu, o padrão das mentalidades continuou a se constituir num mecanismo de diferenciação interno a um sistema, aparentemente, unificado e comum. “É como se a ‘divisão do trabalho’ entre mental e manual tivesse sido institucionalizada numa ‘divisão do currículo’” (*Ibidem*).

Face a esta problemática, Roldão (2000) afirma que as análises teóricas de base sociológica multiplicaram-se ao longo das últimas décadas do século XX, dando origem a várias linhas de análise que se podem agrupar em torno de duas matrizes centrais: a teoria da reprodução social e a teoria do *handicap* sociocultural ou *cultural deprivation*. Incluem-se, nesta última linha, as posições que situam na escola e na sua deficiência institucional a raiz principal do desajuste e ineficiência, face aos seus atuais públicos diversificados.

Uma outra vertente teórica, que tem influenciado as políticas educativas, advém dos estudos do multiculturalismo, com base no campo da antropologia e da sociologia, com propostas de intervenções na escola a partir do conceito de diversidade, abrangendo questões da discriminação étnica, cultural e linguística, que têm trazido um assimilável enriquecimento para a teorização da diferença em termos educacionais.

Concorda-se com Sousa (2010: 28) que a discussão em torno do conceito de diversidade, mais restrito do que o conceito de diferença, é de fundamental importância para a compreensão das formas tradicionais de distinguir alunos, e de como essas formas de distinção tendem a dar visibilidade a algumas diferenças e ocultar outras. O conceito de diversidade diz respeito às diferenças categorizáveis, ou seja, às diferenças que podem ser classificadas em categorias ou taxonomias. Os sistemas de categorização

das diferenças ocultam não só os processos de construção de identidades e diferenças, mas, também, os aspectos menos ostensivos dessa mesma realidade. “Tais sistemas captam os aspectos mais visíveis da diferença, em detrimento de diferenças à partida menos visíveis, que são frequentemente menosprezadas a nível oficial, mas que podem ser muito significativas do ponto de vista de quem as experienciam” (*Ibidem*).

Muitos discursos sobre a diferença centram-se em dimensões visíveis da diversidade, como raça, etnia e gênero, que enfatizam a defesa das minorias, mas acabam por privilegiar a maioria dentro da minoria. Entende-se, por conseguinte, que um currículo sensível à diferença é essencialmente inclusivo e assume a preocupação em descobrir formas de tornar possível que todos os alunos adquiram aprendizagens significativas e potenciadoras de novas aprendizagens, sobretudo as aprendizagens consideradas essenciais para o exercício da cidadania (Guimarães & Pacheco, 2011).

É nesse sentido que o estudo de caso (Duarte, 2008) sobre um território TEIP se insere no debate sobre cidadania, com contribuições para o aprofundamento das questões sobre diversidade e diferença, que envolve a discussão do currículo como um dispositivo de formação que adquire relevância e pertinência social para todos, indiferentemente dos contextos em que estão e apesar dos condicionalismos e dos constrangimentos que podem caracterizar determinados públicos escolares. Discutir esta questão significa, de igual modo, considerar os critérios de justiça social (Estêvão, 2012) e o modo como ela se reflecte no interior da própria escola.

METODOLOGIA

No estudo de políticas educativas centradas em programas e projetos, é recorrente a utilização da metodologia de caso (Stake, 2007; Ozga, 2000). Assim, é considerado como objeto de estudo empírico o caso institucional Programa TEIP de um Agrupamento Vertical de Escolas, localizado no território educativo da Direção Regional de Educação do Norte (DREN). No ano letivo 2008-2009, o Agrupamento foi incluído no Programa TEIP, com renovação, em 2010-11, no âmbito do Programa TEIP2¹.

Dos instrumentos de pesquisa para recolha de dados empíricos, a que se seguiu uma abordagem qualitativa (Tuckman, 1994; Quivy &

¹ A partir do ano letivo de 2008-2009 foi relançado o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 2 (Programa TEIP2), pelo Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, materializado no alargamento do programa a mais agrupamentos de escolas e na integração dos agrupamentos da primeira fase.

Campenhoudt, 1997), foram utilizadas técnicas de recolha de dados e uma entrevista de grupo focal (Gatti, 2005), a observação naturalista (Estrela, 2004), além da análise documental (Lee, 2002). O *corpus* de documentos era constituído por normativos e textos orientadores que servem de referencial à Monitorização e Avaliação de Projeto Educativo elaborado no contexto dos territórios TEIP, por exemplo, boletins informativos do projeto, relatórios semestrais e relatórios de autoavaliação. Foram também considerados outros documentos produzidos no âmbito do TEIP a nível nacional, como por exemplo: *a)* Relatório de Execução Global dos Projetos da Primeira Fase do Programa TEIP2. Relatório TEIP 2009-2010. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento (DGIDC), Ministério da Educação (Portugal, 2010); *b)* Relatório do Projeto Efeitos TEIP, elaborado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Abrantes, Mauritti & Roldão, 2011).

Como principal técnica de análise de dados, é utilizada a análise de conteúdos, nos procedimentos de Bardin (1979) e no modo como é analisada por Esteves (2007). Na análise dos dados empíricos, partiu-se dos referenciais analíticos para políticas curriculares, identificados por Pacheco (2003) como “igualdade/desigualdade” e “homogeneização/diversidade”, em suas quatro possibilidades: *a)* uma política igual e homogênea; *b)* uma política curricular igual e diversificada; *c)* uma política curricular diversificada e desigual; *d)* uma política curricular homogênea e desigual. Relativamente à análise das práticas de diferenciação curricular, considera-se a proposta concetual do “triângulo da diferença”, construído por Wieviorka (2002) na interligação dos vértices que balizam o espaço teórico da diferença: a identidade coletiva; o indivíduo moderno; o sujeito. Assim, a análise dos dados empíricos é sustentada na possibilidade de aproximação das práticas de diferenciação curricular com a configuração ideal do triângulo da diferença.

CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA TEIP

Numa primeira fase, o Programa TEIP iniciou-se em 35 agrupamentos, tendo o Ministério da Educação, no âmbito das medidas da política educativa, fixado o universo de cem agrupamentos como meta a atingir. A inclusão de mais 24 agrupamentos, na segunda fase de alargamento do programa, e 46, na terceira, perfazendo um total de 105, permitiu ultrapassar a meta enunciada.

Os agrupamentos TEIP são beneficiados de meios adicionais estruturais e pedagógicos para desenvolver seus projetos educativos. Na concepção e na

organização do seu projeto educativo, os agrupamentos devem: *i)* privilegiar a diversificação das ofertas educativas e formativas, de modo a prevenir o insucesso e o abandono escolar; *ii)* definir áreas de intervenção que deem respostas às necessidades específicas de cada escola, em domínios como a ligação ao mundo do trabalho, a educação para a saúde, o desporto escolar, os apoios educativos especiais, a segurança ou a prevenção da violência.

O Programa TEIP2 visa a territorialização de políticas educativas, segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos particulares, sendo desenvolvido em 105 agrupamentos, distribuídos pelas cinco Direções Regionais de Educação: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve. Tem como objetivos centrais: *i)* melhorar a qualidade das aprendizagens, traduzida no sucesso educativo dos alunos; *ii)* combater o abandono escolar precoce e o absentismo; *iii)* criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; *iv)* promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo; *v)* constituir-se como recurso de desenvolvimento comunitário (qualificação de adultos, reconhecimento e certificação de competências, animação cultural, etc.).

UM PROJETO EDUCATIVO TEIP

O Projeto Educativo TEIP, que constitui o objeto empírico deste estudo, tem por objetivo proporcionar condições para que os diversos intervenientes no processo ensino-aprendizagem tornem realidade o diálogo família e escola, para além de promover o sucesso educativo de todos os alunos, mediante uma escola que é entendida como espaço motivador e agregador que contribui para a erradicação do abandono e para o combate do insucesso. Trata-se de uma escola que se afirma na autonomia de um projeto educativo orientado para a participação ativa da comunidade, no sentido de uma construção coletiva que responsabilize todos os intervenientes. O tema do projeto diz respeito, assim, ao papel que a família desempenha no sucesso dos educandos, tendo como princípio organizador de todas as atividades previstas a consideração do sucesso como uma questão que não é unicamente de ordem escolar.

O Agrupamento em que se insere o projeto foi criado em finais da década de 1990, situando-se numa zona de base rural industrializada. A principal atividade económica da região relaciona-se à indústria têxtil. A população vive do trabalho na indústria têxtil, na construção civil e restauração, além

do trabalho na produção agrícola em pequenas propriedades. Como complemento de renda, muitos dos trabalhadores têm uma segunda ocupação em confecções familiares. Nos dias atuais, problemas sociais e económicos relacionados à crise da indústria têxtil têm repercutido ao nível das escolas. A constituição do Agrupamento integra onze escolas básicas de 1.º Ciclo, nove de jardim de infância e uma escola básica integrada (do 1.º ao 9.º anos), distribuídas por onze freguesias, de incidência rural, com uma caracterização socioeconómica problemática em termos de índices de desenvolvimento.

O diagnóstico realizado pelo Agrupamento indicou as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática como aquelas em que os alunos revelam maiores dificuldades. Diante das problemáticas identificadas, o projeto propõe contemplar treze ações de apoio à aprendizagem e à integração social dos alunos e seus familiares, destinadas aos alunos (12), aos pais e encarregados de educação (1) e à interação escola/autarquia (1). Essas ações tem como objetivo geral potencializar, operacionalizar e atingir metas até o final do ano letivo de 2012, nas áreas curriculares com maior insucesso, ou seja, Língua Portuguesa, Inglês e Matemática. Além das metas nas áreas curriculares, o projeto assume que a escola é um espaço de definição de percursos de vida, no sentido da integração social e orientação profissional dos seus alunos, isto é, um agente de desenvolvimento comunitário no sentido da melhoria dos níveis habitacionais da população, em geral, e das famílias dos seus alunos, em particular, responsabilidade que extrapola o pedagógico, levando a escola a assumir funções de outras áreas de intervenção.

O processo de autoavaliação do projeto é realizado através da recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos, que permitem verificar como o desenvolvimento do projeto tem respondido aos objetivos propostos. Em articulação com as orientações da legislação, a autoavaliação tem partido da análise dos seguintes aspectos: *i*) grau de concretização do projeto educativo; *ii*) modos de operacionalização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas características específicas; *iii*) nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos propícios à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento global dos alunos; *iv*) desempenho dos órgãos de administração e gestão do Agrupamento, abrangendo o funcionamento das estruturas de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa enquanto projeto e plano de atuação; *v*) sucesso escolar, avaliado através da promoção da frequência escolar e

dos resultados das aprendizagens dos alunos; *vi*) prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Para análise do discurso do quotidiano, o processo de autoavaliação tem incluído a participação dos diferentes sujeitos da comunidade educativa, com recolha de dados mediante a aplicação de inquéritos aos alunos, pessoal docente, pessoal não docente (assistentes operacionais e técnicos) e aos pais/encarregados de educação. Os inquéritos apresentam questões sobre: *i*) organização e gestão; *ii*) ensino e aprendizagem; *iii*) serviços escolares; *iv*) cultura de escola.

A operacionalização do processo de autoavaliação, com resultados apresentados nos boletins informativos e relatórios de monitorização e avaliação, pautou-se também pela recolha de dados e análise dos seguintes documentos: *i*) pautas de avaliação de final de período; *ii*) atas elaboradas pela supervisão intermédias (Conselhos de Turma, Departamentos) e de topo (Conselho Pedagógico, Direção); *iii*) relatórios de implementação das ações; *iv*) memorandos da coordenação TEIP; *v*) auto e heteroavaliação das atividades do plano anual do Agrupamento (por docentes e alunos e/ou encarregados de educação); *vi*) documentos de registo das atividades dos clubes direcionados aos alunos do 2.º e 3.º ciclos – Clubes de Matemática e Xadrez; Clube das Ciências; Clube das Artes e Expressões; Clube da Cidadania e da Europa; Clube Viver com Saúde e Clubes da Cantina.

Face ao objetivo deste estudo, priorizamos a análise de conteúdo temática das atas elaboradas pela supervisão intermédia, além da observação direta das atividades de monitorização realizadas durante o ano letivo 2010-2011, destacando-se reuniões com assuntos diversos (*Quadro I*).

Quadro I. Reuniões de monitorização do Projeto Educativo TEIP:
“Viver em família na escola” – Ano letivo 2010-2011

Data	Assuntos das reuniões de monitorização
Agosto de 2010	1. Instruções sobre a coordenação do PE TEIP; orientações para a construção do relatório final de setembro de 2010; 2. Planificação da abertura do ano letivo.
Setembro de 2010	1. Alteração da coordenação do PE TEIP, por impedimento da coordenadora anterior; 2. Análise das recomendações expressas no Relatório de final de ano (2009-2010) enviado pela DGIDC e definição de estratégias; 3. Dossiê técnico-financeiro das ações elegíveis para financiamento do POPH (esclarecimentos do TOC).

Setembro de 2010	Jornada de reflexão pedagógica – Assessorias.
Setembro de 2010	Apresentação PowerPoint do Relatório de Monitorização e Avaliação do PE-TEIP 2009-2010 (versão preliminar).
Outubro de 2010	Análise e discussão do Relatório de Monitorização e Avaliação PE – TEIP 2009-2010.
Novembro de 2010	1. Informações sobre o <i>feedback</i> da DREN relativamente ao Relatório de Monitorização e avaliação TEIP 2009-10; 2. Ponto da situação das atividades de cada ação.
Janeiro de 2011	1. Apreciação das práticas educativas inerentes ao PE TEIP – balanço semestral; 2. Reformulação de metodologias de trabalho/estratégias; 3. Considerações sobre a nova candidatura TEIP.
Março de 2011	Análise e discussão do Relatório Semestral de Monitorização e Avaliação PE – TEIP 2010-2011;
Maio de 2011	1. Análise e discussão do Boletim informativo TEIP n.º 3 2010-2011 (manhã); 2. Análise e discussão dos resultados do sucesso/insucesso escolar com as Coordenadoras das Ações (tarde).
Junho de 2011	Análise e discussão dos resultados do sucesso/insucesso escolar com a Gestão Intermédia – Chefes de Departamento e Educação Especial.
Julho de 2011	Autoavaliação do Projeto Educativo TEIP2.

As reuniões de monitorização, realizadas de janeiro a julho de 2011, foram observadas pelos pesquisadores. Nas reuniões realizadas em janeiro e maio, foram discutidas as práticas educativas inerentes ao projeto, com a análise exaustiva dos resultados de aprendizagem. Destacou-se a existência de índices de insucesso escolar abaixo de 10% nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, no 1.º ciclo (*Quadro II*).

Quadro II. Resultados da aprendizagem dos alunos do 1.º CEB – 2.º período 2010-2011

Área Curricular Disciplinar	Níveis de Avaliação Qualitativa	1.º ano		2.º ano		3.º ano		4.º ano	
Língua Portuguesa	Excelente	85	36%	79	27%	53	21%	65	23%
	Satisfaz Bastante	92	38%	114	40%	102	40%	109	38%
	Satisfaz	52	22%	79	27%	96	38%	100	35%
	Não Satisfaz	10	4%	16	6%	3	1%	11	4%
	TOTAL	239	100%	288	100%	254	100%	285	100%
Matemática	Excelente	81	34%	100	35%	65	26%	54	19%
	Satisfaz Bastante	102	43%	100	35%	87	34%	79	28%
	Satisfaz	49	20%	71	24%	83	33%	120	42%
	Não Satisfaz	7	3%	17	6%	19	7%	32	11%
	TOTAL	239	100%	288	100%	254	100%	285	100%
Estudo do Meio	Excelente	143	60%	136	47%	73	29%	78	27%
	Satisfaz Bastante	68	28%	104	36%	107	42%	113	40%
	Satisfaz	28	12%	45	16%	68	27%	88	31%
	Não Satisfaz	0	0%	3	1%	6	2%	6	2%
	TOTAL	239	100%	288	100%	254	100%	285	100%

Na reunião de março de 2011 foram discutidas as estratégias de diversificação que permitem ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, com insistência nos apoios individualizados ao nível de tutorias e assessoria. Esta é, aliás, uma problemática em constante discussão nas atividades do projeto, considerando os docentes que a replicação dos apoios educativos se torna insuficiente quando são considerados grupos numerosos de alunos ou mais aulas. Nesse sentido, na reunião de maio, foram apresentados e analisados os efeitos dos planos de recuperação e acompanhamento.

Frequentavam o 1.º CEB 71 alunos com planos de recuperação (PR), assim distribuídos: 29 alunos no 2.º ano, 17 alunos no 3.º ano e 25 alunos no 4.º ano. Os planos de acompanhamento (PA) abarcavam 22 alunos e os projetos específicos individuais (PEI) destinavam-se a 36 alunos, tendo dois alunos o plano de desenvolvimento (PD).

Quanto ao 2.º CEB, frequentavam um total de 41 alunos com PR e quatro alunos com PA. Os dados revelam que frequentavam o 2.º CEB um total de 182 alunos, dos quais 15% apresentavam insucesso a Língua Portuguesa, 20% a Inglês e 37% a Matemática. No entanto, foram desenvolvidos 37 PR desde o final do 1.º período letivo, com o acréscimo de quatro PR a partir das reuniões intercalares do Carnaval e quatro PA, de acordo com o Quadro III.

Quadro III. Plano de Recuperação/Acompanhamento
- 1.º e 2.º períodos 2010-2011 - 2.º CEB

Turma 2.º CEB Alunos	Alunos com insucesso no 1.º Período			Plano de Recuperação (PR)				Plano de Acompanhamento (PA)		
	LPO	ING	MAT	n.º PR	1.º Per. PR Efeito	Novos PR Car- naval	2.º Per. PR Efeito	n.º PA	1.º Per. PA Efeito	2.º Per. PA Efeito
5.ºA – 23	1	2	15	6	-	1	2	-	-	-
5.ºB – 18	-	2	6	2	-	2	2	-	-	-
5.ºC – 15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.ºD – 17	-	1	7	1	1	-	-	2	2	2
5.ºE – 14	1	1	2	1	1	-	1	-	-	-
Total 5.º 87	2	6	30	10	2	3	5	2	2	2
6.ºA – 16	5	11	8	7	7	-	6	-	-	-
6.ºB – 22	4	4	5	4	4	-	4	-	-	-
6.ºC – 21	7	5	10	7	6	-	7	2	-	2
6.ºD – 20	3	3	7	4	1	-	2	-	-	-
6.ºE – 16	6	7	7	5	1	1	6	-	-	-
Total 6.º 95	25	30	37	27	19	1	25	2	-	2
2.º CEB – 182	27	36	67	37	21	4	30	4	2	4

Da análise dos dados conclui-se que nem todos os alunos do 2.º CEB com insucesso escolar foram beneficiados pelos PR, já que os mesmos atendiam a 37 alunos, que representam 55% do total de alunos com insucesso escolar a Matemática. Verificou-se, também, que 81% destes planos tiveram sucesso.

Destaca-se o alto índice de notas negativas a Matemática, com 30 alunos com insucesso escolar como resultado da avaliação da aprendizagem após o 2.º período letivo, correspondendo a 35% do número total de 87 alunos do 5.º ano. Já o 6.º ano apresentava altos índices de insucesso a Língua Portuguesa (26%), a Inglês (31%) e a Matemática (38%).

Frequentavam o 3.º CEB um total de 235 alunos, dos quais 43% apresentavam insucesso a Língua Portuguesa, 33% a Inglês e 34% a Matemática. No entanto, foram desenvolvidos 101 PR desde o final do 1.º período letivo, com o acréscimo de 15 PR e 16 PA a partir das reuniões intercalares

do 2.º período. Destaca-se que 68% destes planos correspondiam aos objetivos (Quadro IV).

Identifica-se, também, que o total de 101 PR corresponde aos alunos com insucesso escolar a Língua Portuguesa, registando-se 54% de sucesso.

Quadro IV. Plano de Recuperação/Acompanhamento
– 1.º e 2.º períodos 2010-2011 – 3.º CEB

Turma 3.º CEB Alunos	Alunos com insucesso no 1.º Período			Plano de Recuperação (PR)				Plano de Acompanhamento (PA)		
	LPO	ING	MAT	n.º PR	1.º Per. PR Efeito	Novos PR Car- naval	2.º Per. PR Efeito	n.º PA	1.º Per. PA Efeito	2.º Per. PA Efeito
7.ºA – 23	6	2	7	8	-	2	1	1	-	-
7.ºB – 22	6	6	5	8	3	-	5	-	-	-
7.ºC – 20	9	4	7	9	4	1	7	2	2	2
7.ºD – 24	10	3	8	9	2	3	6	1	-	-
Total 7.º – 89	31	15	27	34	9	6	19	4	2	2
8.ºA – 20	7	9	6	9	3	1	10	-	-	-
8.ºB – 20	8	7	8	6	2	1	4	3	3	3
8.ºC – 21	10	8	6	11	5	-	4	-	-	-
8.ºD – 25	13	10	11	12	7	2	10	-	-	-
Total 8.º – 86	38	34	31	38	17	4	28	3	3	3
9.ºA – 17	12	11	9	12	1	-	2	2	1	1
9.ºB – 21	9	7	9	8	2	3	5	3	-	3
9.ºC – 22	11	10	5	9	2	2	1	4	-	2
Total 9.º – 60	32	28	23	29	5	5	8	9	1	6
3.º CEB – 235	101	77	81	101	31	15	55	16	6	11

Frequentavam o 9.º ano 60 alunos, dos quais 53% apresentavam insucesso a Língua Portuguesa, 47% a Inglês e 38% a Matemática. Diante do desenvolvimento dos PR e dos PA, além das ações de Assessoria, Tutoria, Apoio Pedagógico Acrescido e Estudo Acompanhado, observou-se uma pequena variação nos índices de sucesso escolar presentes nos resultados das avaliações internas de aprendizagem, do final do ano letivo 2010-2011, revelando que as ações desenvolvidas não têm promovido a melhoria do rendimento escolar.

O Quadro V, com a síntese dos resultados das avaliações internas de aprendizagem dos 3.º, 2.º e 1.º períodos letivos de 2010-2011, demonstra a evolução do sucesso/insucesso escolar do 1.º ao 9.º ano de escolaridade nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro V. Resultados das Avaliações Internas da Aprendizagem dos 3.º, 2.º e 1.º períodos letivos de 2010-2011

Ano de escolaridade	3.º Período					2.º Período					1.º Período				
	N.º total de alunos avaliados	Alunos com níveis positivos				N.º total de alunos avaliados	Alunos com níveis positivos				N.º total de alunos avaliados	Alunos com níveis positivos			
		Língua Portuguesa		Matemática			Língua Portuguesa		Matemática			Língua Portuguesa		Matemática	
		N.º	%	N.º	%		N.º	%	N.º	%		N.º	%	N.º	%
1.º	239	228	95,40	230	96,23	239	229	95,81	232	97,07	241	232	96,26	237	98,34
2.º	288	272	94,44	269	93,40	288	272	94,44	271	94,09	286	264	92,30	270	94,40
3.º	255	252	98,82	246	96,47	254	251	98,81	235	92,51	256	241	94,14	240	93,75
4.º	285	280	98,25	276	96,84	285	274	96,14	253	88,77	284	272	95,77	251	88,38
5.º	86	80	93,02	65	75,58	87	73	83,90	67	77,01	87	85	97,70	57	65,51
6.º	94	83	88,30	74	78,72	95	75	78,94	66	69,47	95	69	72,63	57	60,00
7.º	88	67	76,14	63	71,59	89	59	66,29	49	55,05	89	57	64,04	61	68,53
8.º	83	57	68,67	58	69,88	86	51	59,30	50	58,13	86	46	53,48	55	63,95
9.º	60	28	46,67	37	61,67	60	28	46,67	27	45,00	60	28	46,67	37	61,67

Na análise dos resultados das avaliações internas de aprendizagem dos 3.º, 2.º e 1.º períodos letivos de 2010-2011, priorizam-se os dados relativos aos 4.º, 6.º e 9.º anos, por serem os anos de conclusão dos Ciclos. Assim, registra-se que em Língua Portuguesa, o 4.º ano apresenta uma pequena evolução positiva (+) de 2,48%, mas o 6.º ano alcançou uma evolução positiva (+) de

15,67%. Em Matemática, o 4.º ano apresenta uma melhor evolução positiva (+) de 8,46%; já o 6.º ano alcança o récorde de 18,72% na evolução positiva (+) do sucesso escolar. Entretanto, o 9.º ano, tanto a Língua Portuguesa como a Matemática, não apresenta variações na evolução do sucesso escolar, mantendo o índice de apenas 46,67% (28 alunos com níveis positivos a Língua Portuguesa) e 61,67% (37 alunos com níveis positivos a Matemática).

O resultado final das avaliações internas de aprendizagem, principalmente no 9.º ano, após o 3.º período letivo de 2010-2011, permite questionar a eficiência e eficácia das atividades de monitorização como promotora do sucesso escolar. Com isso, procura-se argumentação no documento “Relatório de Autoavaliação Ano Letivo 2010-2011” sobre a evolução dos índices de sucesso/insucesso escolar entre os anos letivos de 2009-2010 e 2010-2011. Existe, de igual modo, uma pequena variação nos índices de sucesso/insucesso escolar presentes nos resultados das avaliações internas de aprendizagem entre os anos letivos de 2009-2010 e 2010-2011, conforme dados presentes no *Quadro VI*.

**Quadro VI. Resultados das Avaliações Internas da Aprendizagem
no 3.º período dos anos letivos de 2009-2010 e 2010-2011**

Ano de escolaridade	2009-10					2010-11				
	N.º total de alunos avaliados	Alunos com níveis positivos				N.º total de alunos avaliados	Alunos com níveis positivos			
		Língua Portuguesa		Matemática			Língua Portuguesa		Matemática	
		N.º	%	N.º	%		N.º	%	N.º	%
1.º	275	262	95,27	271	98,55	239	228	95,40	230	96,23
2.º	268	251	93,66	249	92,91	288	272	94,44	269	93,40
3.º	277	269	97,11	264	95,31	255	252	98,82	246	96,47
4.º	319	311	97,49	303	94,98	285	280	98,25	276	96,84
5.º	103	83	80,58	82	79,61	86	80	93,02	65	75,58
6.º	91	83	91,21	74	81,32	94	83	88,30	74	78,72
7.º	98	72	73,47	74	75,51	88	67	76,14	63	71,59
8.º	62	42	67,74	39	62,90	83	57	68,67	58	69,88
9.º	50	33	66,00	35	70,00	60	28	46,67	37	61,67

Na análise dos resultados dos dados relativos aos 4.º, 6.º e 9.º anos, identifica-se que em Língua Portuguesa o 4.º ano apresenta uma pequena evolução positiva (+) de 0,76%, como em Matemática, sendo a evolução positiva (+) de 1,86% . Salienta-se que os 6.º e 9.º anos apresentam evoluções negativas (-), ou seja, o 6.º ano, a Língua Portuguesa, demonstra uma evolução negativa (-) de 2,91% e a Matemática uma evolução negativa (-) de 2,90%. Já o 9.º ano, a Língua Portuguesa atinge 19,33% na evolução negativa (-), registando-se a Matemática uma evolução também negativa (-) de 8,33%. Há, assim, um relativo insucesso escolar na variação dos índices presentes nos resultados das avaliações internas de aprendizagem entre os anos letivos de 2009-2010 e 2010-2011.

No balanço global sobre a implementação do projeto, ao longo dos dois últimos anos letivos, é destacado como *ponto fraco* que de modo geral “o sucesso educativo dos alunos melhorou, embora ainda não tenha atingido os níveis de sucesso desejados”. No entanto, como um dos *pontos fortes*, é afirmado que o projeto “aumentou e reforçou as práticas de reflexão sobre resultados académicos, ao nível das estruturas intermédias da escola, com o intuito de reconfigurar as práticas educativas com vista ao sucesso dos alunos” (Relatório de Autoavaliação Ano Letivo 2010-2011: 10). Destaca-se que a reconfiguração das práticas educativas foi tema de ampla discussão da reunião de monitorização ao longo do ano letivo de 2010-2011.

AUTOAVALIAÇÃO E DISCURSO

SOBRE OS MOTIVOS DO SUCESSO/INSUCESSO ESCOLAR

Para a compreensão do discurso sobre os motivos do sucesso/insucesso escolar, deu-se prioridade à análise de conteúdo transversal dos registos em diário de campo das reuniões de monitorização de maio e junho de 2011, bem como a análise de conteúdo das atas elaboradas pela supervisão intermédias: atas de reunião de departamento – 2.º Período 2010-2011; atas de reunião de conselho de turma de avaliação dos 9.º anos do 3.º CEB – 2.º Período 2010-2011, por estes apresentarem os maiores índices de insucesso escolar (*Quadro VII*).

Quadro VII. *Síntese da análise de conteúdo das Atas de Reunião de Departamento – 2.º Período 2010-2011 – Motivos do insucesso escolar*

Departamentos	Fatores	Categorias	Subcategorias	Qt.	(%)
1. Ciências exatas 2. Ciências Sociais e Humanas 3. Línguas	Internos	Motivação	Comportamento	3	13,64
			Falta de interesse	3	13,64
			Distração	2	9,10
			Pouca autonomia	2	9,10
			Baixa autoestima e autoconfiança	2	9,10
			Falta de método de estudo	1	4,54
		Responsabilidade	Falta de empenho, estudo e responsabilidade	1	4,54
		Cognitivos	Déficit de aprendizagem	1	4,54
		Estruturais	Sala de estudo	1	4,54
	Totais dos fatores internos			16	72,74
	Externos	Participação dos pais e encarregados de educação	Falta de estudo diário	4	18,18
			Falta de participação dos encarregados na vida escolar	1	4,54
			Não cumprimento dos Planos de Recuperação	1	4,54
	Totais dos fatores externos			6	27,26

Na análise das atas de reunião de departamento, observa-se que os professores e profissionais de educação responsáveis pela supervisão intermédia colocam mais as causas do insucesso escolar nos *fatores internos* relacionados à motivação dos alunos (59,12%) e nos *fatores externos* relacionados à participação dos pais e encarregados de educação (27,26%), do que na escola, menosprezando os *fatores internos* relacionados à articulação entre professores, estratégias de diferenciação curricular, práticas educativas e infraestrutura.

No entanto, na análise das atas de reunião de conselho de turma de avaliação – 9.º anos / 3.º CEB (Quadro VIII), identifica-se que os diretores de turma e os docentes colocam as causas do insucesso escolar mais nos *fatores internos* (78,14%), com percentuais maiores relacionados à motivação dos alunos (42,06%), e nos fatores cognitivos (15,35%). Já os *fatores externos* relativos à participação dos pais e encarregados de educação aparecem de forma mais reduzida (21,86%), indicando que as estratégias de diferenciação curricular e práticas educativas devem ser revistas, como forma de promover o sucesso escolar.

Quadro VIII. Síntese da análise de conteúdo das Atas de Reunião de Conselho de Turma de Avaliação – 9.º anos / 3.º CEB – 2.º Período 2010-2011 – Motivos do insucesso escolar

9.º ano	Fatores	Categorias	Subcategorias	A	B	C	Qt.	(%)
Turma A Turma B Turma C	Internos	Motivação	Comportamento, disciplina, conversas paralelas e perturbação	6	13	23	42	11,94
			Falta de empenho e interesses divergentes dos escolares	4	14	19	37	10,51
			Distração e tempo pedagógico	3	11	23	37	10,51
			Pouca autonomia, participação, postura não adequada	1	4	6	11	3,13
			Falta de esforço, ritmo, maturidade e concentração	0	15	6	21	5,97
		Responsabilidade	Falta de responsabilidade e alheamento dos alunos	2	8	15	25	7,10
		Hábito	Falta de organização, hábitos e métodos de estudo	4	14	24	42	11,93
			Falta de material escolar e óculos	1	2	3	6	1,70
		Cognição	Dificuldade de interpretação, não manifestação de raciocínio lógico e dúvidas, espírito crítico	2	6	6	14	3,98
			Dificuldade na aquisição, compreensão, aplicação e articulação de conhecimentos	3	8	22	33	9,38
			Encaminhamento para avaliação psicológica	0	4	3	7	1,99
Totais dos fatores internos				26	99	150	275	78,14

Turma A Turma B Turma C	Externos	Participação dos pais e encarregados de educação	Falta de participação e interesse dos encarregados de educação na vida escolar	1	9	16	26	7,38
			Não acompanhamento efetivo dos encarregados de seus educandos	0	6	17	23	6,53
			Encaminhamento de criança/jovem em perigo à CPCJ	0	0	1	1	0,28
		Não realização de trabalhos de casa	Falta de tempo, de hábito e de métodos de estudo em casa	3	3	4	10	2,84
			Não realização de tarefas e exercícios de consolidação em casa	2	8	7	17	4,83
		Totais dos fatores externos		6	26	45	77	21,86

O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NO ÂMBITO DO PROGRAMA TEIP

Para a compreensão do discurso produzido no âmbito do Programa TEIP a nível nacional, realizou-se a análise de diversos documentos, referidos na metodologia. Identifica-se no documento “Relatório TEIP 2009-2010” que a equipa de técnicos da DGIDC realizou visitas de acompanhamento e de monitorização, em articulação com as Direções Regionais de Educação (DRE), aos Agrupamentos das diferentes fases, inclusive ao Agrupamento em estudo, criou guiões de orientação à realização dos relatórios e plataformas de recolha de informação e elaborou instrumentos de apoio à monitorização e avaliação dos projetos. Estes instrumentos foram gradualmente aperfeiçoados e adaptados pelos Agrupamentos, em conformidade com as especificidades dos seus projetos e as práticas já existentes relacionadas ao processo de autoavaliação (Portugal, 2010).

O documento nacional “Relatório do Projeto Efeitos TEIP” enumera algumas boas práticas de planeamento e monitorização observadas em alguns dos Agrupamentos TEIP: *i*) envolvimento do consultor externo no apoio à criação de dispositivos de monitorização; *ii*) avaliação de cada ação à luz de indicadores e instrumentos específicos; *iii*) resultados da avaliação discutidos nos conselhos geral e pedagógico, bem como divulgados à comunidade educativa na plataforma *moodle*; *iv*) criação de um observatório da qualidade, que articula autoavaliação do agrupamento e avaliação de projetos, como o TEIP; *v*) inclusão de um trabalho de diagnóstico das

condições e necessidades dos alunos do agrupamento; *vi*) inclusão da associação de pais e dos parceiros nos processos de avaliação; *vii*) formas inovadoras de organização dos conselhos de turma, mobilizando o secretário para a recolha e sistematização de dados que alimentem a monitorização e libertando o diretor de turma para o planeamento e avaliação.

No entanto, são identificadas várias fragilidades como resultado da falta de envolvimento da comunidade escolar nas várias etapas do processo de planeamento, monitorização e avaliação, o que acaba por limitar os resultados e a utilidade dos processos gerados. Em alguns casos, inseguranças e urgências impõem limitações à participação efetiva de diferentes sujeitos (professores, pessoal não docente, alunos, pais, parceiros), mas parece ser compreendido pela comunidade educativa que processos participativos de planeamento, monitorização e avaliação geram resultados muito mais democráticos, eficazes e sustentáveis na formação do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise do processo de autoavaliação de um projeto TEIP observa-se que os alunos do Agrupamento são incluídos na escola a partir das diferenças que os especificam como alunos integrados numa comunidade educativa atingida por problemas sociais e económicos com risco de exclusão da educação, com características territoriais rurais; ou seja, são incluídos a partir de sua identidade coletiva territorial. Entretanto, as diferenças relacionadas ao indivíduo e ao sujeito não têm sido consideradas pelas práticas curriculares, caracterizadas pela tendência de homogeneização. Sustenta-se, assim, que da análise de dados relativos a um projeto TEIP, com o objetivo de promover o diálogo escola/família, há um sentido geral de responsabilização dos docentes, alunos, pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade pelo insucesso, sendo privilegiadas ações destinadas a implementar atividades dentro e fora da escola relativas ao combate do insucesso e do abandono. Os docentes privilegiam atividades marcadamente individualizadas, preferindo as assessorias e tutorias às atividades de apoio pedagógico ao nível de grupos alargados. Mesmo assim, o projeto evidencia que o insucesso continua a ser uma questão problemática, registando-se melhorias quando são implementadas estratégias de diferenciação. O Programa TEIP é uma proposta curricular que se centra mais nos apoios pedagógicos realizados na sala de aula e na escola do que na alteração dos planos curriculares. Na análise das tipologias das políticas, observam-se políticas curriculares homogêneas e desiguais na

concepção de currículo, ainda que as práticas de diferenciação curricular contribuam para a melhoria das aprendizagens, conforme resultados evidentes neste estudo de caso.

Conclui-se que o projeto TEIP se assume como um processo em construção contínua, com participação de diversos intervenientes, e que as estratégias de diferenciação curricular não podem ser unicamente circunscritas às classificações dos alunos obtidas nas avaliações internas da aprendizagem e nos testes de aferição nacional, devendo também ser valorizados os resultados educativos das aprendizagens essenciais para o exercício da cidadania.

Referências bibliográficas

- AAVV (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- Abrantes, P.; Mauritti, R. & Roldão, C. (2011). *Projeto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: DGIDC.
- Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandarizados e *ranking* escolares. In M. P. Alves & J. M. de Ketele (org.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 83-101). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carvalho, A. et al. (2009), *Estudos de Caso TEIP: Sumário global*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Estêvão, C. (2012). *Educação, Justiça e Direitos Humanos*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2007). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (org.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 101-126). Porto: Porto Editora.
- Gallo, S. (2009). Uma apresentação: diferença e educação; governo e resistência. In M. Corcini & M. D. Hattge (org.), *Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam* (pp. 7-12). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro (Coleção Pesquisa em Educação).
- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

- Guimarães, E. R. & Pacheco, J. A. (2011). Curriculum differentiation and the territorial dimensions of inclusive learning. Paper presented to *International Conference: ICT for inclusive learning – The way forward*. Florence, Italy: Euracademy Association.
- Hamel, G. & Andre, P. (2009). *La Révision de la géographie prioritaire et la contractualisation de la politique de la ville. Une conception rénovée de la politique de la ville : d'une logique de zonage à une logique de contractualisation*. Paris.
- Hatcher, R. & Lebolond, D. (2001). Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. Paper presented to the conference on *Travelling Policy / Local Spaces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe*. United Kingdom. Retrieved December 20, 2011, from http://www2.cytanet.com.cy/fanerom-dim/zep/EAZ_and_ZEP_a_comparison.pdf
- Lee, R. (2002). *Métodos Não Interferentes em Pesquisa Social*. Lisboa: Gradiva.
- Morgado, J. C. (2010). Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores. In M. Z. C. Pereira et al. (org.), *Diferenças nas Políticas de Currículo* (pp. 193-218). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). *Políticas Curriculares: Referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: Teoria e prática* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008a). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio*. 14 (28), 178-187.
- Pacheco, J. A. (2008b). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 1-30). Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Portugal (2010). *Relatório de Execução Global dos Projetos da 1.ª Fase do Programa TEIP2, Relatório TEIP 2009-2010*, Lisboa: DGIDC.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ritzer, G. (2007). *The Globalization of Nothing 2*. London: Pine Forge Press.
- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (org.), *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wieviorka, M. (2002). *A Diferença*. Lisboa: Fenda Edições.

Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

ABSTRACT: The paper analyzes the auto-evaluation Process of Educational Project TEIP, considered as a case study. The starting point was the referential for analysis of curriculum policy, identified by Pacheco (2003) as “equality/inequality” and “homogenizing/diversity”, and of the conceptual proposal of the “Triangle of difference”, proposed by Wieviorka (2002): the collective identity, the modern individual, and the subject. Following a qualitative approach, we chose the technique of focus group, direct observation and analysis of normative and institutional documents. The search results identified that the auto-evaluation process stresses more the causes of school failure in *internal factors* related to motivation and cognition of students, and in *external factors* related to the participation of parents, indicating that curriculum differentiation strategies and educational practices should be reviewed, in order to promote school success. We conclude that the students are included in the school starting from the differences that specify them, as students integrated into the educational community affected by social and economic problems, that is, they are included starting from their “collective identity” territorial. The Program TEIP is configured as a proposal for Curriculum Differentiation that focuses more on pedagogical support than curricular plans.

KEYWORDS: curriculum, diversity, difference.