

**“Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos alunos
descendentes de imigrantes na escola básica”**

PTDC/CS-SOC/119797/2010

Relatório Final

Teresa Seabra (coordenadora), Maria Manuel Vieira, Patrícia Ávila, Leonor
Castro, Inês Baptista, Sandra Mateus

Agosto de 2014

Índice

Agradecimentos	7
Introdução	9
Capítulo 1	
Revisão de literatura	13
Capítulo 2	
Desempenho escolar dos descendentes de imigrantes em Portugal: dados recentes	19
Capítulo 3	
Resultados nas Provas de Aferição na AML (2008-09 a 2010-11).....	23
3.1 Objectivos e metodologia	23
3.2 Alunos: resultados nas Provas de Aferição(PA)	26
3.2.1 Alunos do 4º ano de escolaridade.....	27
3.2.2 Alunos do 6º ano de escolaridade.....	33
3.3 Resultados das escolas	40
3.3.1 Escolas do 1º ciclo (4º ano)	40
3.3.2 Escolas do 2º ciclo (6º ano)	50
Capítulo 4	
Estudo comparativo: análise intensiva de 4 escolas	61
4.1 Objectivos e metodologia	61
4.2 Escolas do 4º ano	66
4.2.1 Perfil das escolas	66
4.2.2 Resultados escolares	69
4.2.3 A escola que se quer ser.....	71
4.2.4 Dinâmicas de funcionamento	76
4.2.5 Organização e dinâmica pedagógica	82

4.3 Escolas do 6º ano	91
4.3.1 Perfil das escolas	91
4.3.2 Resultados escolares	93
4.3.3 Auto e hetero-avaliação	98
4.3.4 Dinâmicas organizacionais	101
4.3.5 Organização e dinâmica pedagógica	106
Conclusões e recomendações	115
Bibliografia	119
Divulgação dos resultados.....	121

Índice de Quadros

Quadro 1. Alunos matriculados e taxas de transição (2008/09), segundo o grau e a modalidade de ensino por Nacionalidade (Continente)	20
Quadro 2. Alunos matriculados e taxas de transição (2010/11), segundo o grau e a modalidade de ensino por Nacionalidade (Continente)	21
Quadro 3. Dados cedidos pelo Ministério da Educação e Ciência	23
Quadro 4. População escolar em estudo: 4º e 6º ano, AML – 2009/10	24
Quadro 5. Perfil dos alunos do 4º ano	27
Quadro 6. Perfil dos alunos do 6º ano	34
Quadro 7. Caracterização dos clusters de escolas – 4º ano	43
Quadro 8. Comparação ranking escolas segundo resultados provas de aferição 4º ano 2009/10 (geral e por <i>cluster</i>)	45
Quadro 9. Formação académica familiar nas 10 primeiras escolas do ranking do <i>cluster</i> com a população socialmente desfavorecida (4º ano).....	46
Quadro 10. Formação académica familiar nas 10 primeiras escolas do ranking do <i>cluster</i> com a população socialmente favorecida (4º ano)	47
Quadro 11. Ranking Provas de Aferição, População socialmente desfavorecida (4º ano)	47
Quadro 12. Ranking Provas de Aferição, População socialmente intermédia (4º ano)	48
Quadro 13. Ranking Provas de Aferição, População socialmente favorecida (4º ano)	48
Quadro 14. Fatores explicativos dos resultados das escolas nas PA (Regressão Linear Múltipla).....	49
Quadro 15. Caraterização dos <i>clusters</i> de escolas – 6º Ano	52
Quadro 16. Ranking escolas segundo resultados nas PA 6º ano 2009/10 (geral e por <i>cluster</i>)	54
Quadro 17. Formação académica familiar nas 10 primeiras escolas do ranking do <i>cluster</i> com a pop. desfavorecida (6º ano).....	55
Quadro 18. Formação académica familiar nas 10 primeiras escolas do ranking do <i>cluster</i> com a população socialmente favorecida (6º ano)	55
Quadro 19. Rankings das PA, População socialmente desfavorecida	56
Quadro 20. Rankings das PA, Pop. Socialmente Intermédia.....	57
Quadro 21. Rankings nas PA, Pop. Socialmente Favorecida.....	57
Quadro 22. Fatores explicativos dos resultados das escolas nas PA (Regressão Linear Múltipla).....	58
Quadro 23. Caracterização dos entrevistados da escola A1	63
Quadro 24. Caracterização dos entrevistados da escola B1	63

Quadro 25. Caracterização dos entrevistados da escola A2	64
Quadro 26. Caracterização dos entrevistados da escola B2	65
Quadro 27. Caracterização das escolas – anos letivos de 2008/09 a 2010/11	69
Quadro 28. Caracterização da população escolar do 4º ano (2009/2010)	70
Quadro 29. Média obtida nas PA a Língua Portuguesa e a Matemática.....	71
Quadro 30. Dinâmicas de funcionamento das escolas	77
Quadro 31. Dinâmica pedagógica das escolas	90
Quadro 32. Condições de enquadramento das escolas.....	91
Quadro 33. Caraterização da população escolar do 6º ano (2009/10)	93
Quadro 34. Taxa de retenção por <i>coorte</i> de alunos	97
Quadro 35. Média interna (português e matemática) por <i>coorte</i> de alunos	97
Quadro 36. Classificações obtidas na Avaliação Externa dos agrupamentos	98
Quadro 37. Interação entre os docentes	106
Quadro 38. Nº de alunos do 6º ano por turma	106
Quadro 39. Dinâmica pedagógica das escolas	113

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Classificação média nas provas de aferição, por ano de escolaridade e ano letivo	26
Gráfico 2. Média nas PA do 4º ano, segundo o sexo dos alunos, 2009/10	28
Gráfico 3. Média nas PA do 4º ano, consoante a origem nacional dos alunos, 2009/10.....	29
Gráfico 4. Média nas PA de 4º ano, consoante no nível de contacto com PT, 2009/10.....	29
Gráfico 5. Média nas PA de 4º ano, consoante a classe social familiar 2009/10	30
Gráfico 6. Média nas PA de 4º ano, consoante a escolaridade dos pais (pai ou mãe), 2009/10	31
Gráfico 7. Média na PA de Língua Portuguesa 4º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10	31
Gráfico 8. Média na PA de Matemática 4º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10.....	32
Gráfico 9. Média na PA de Língua Portuguesa 4º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10	32
Gráfico 10. Média na PA de Matemática 4º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10.....	33
Gráfico 11. Média nas PA do 6º ano, consoante o sexo dos alunos, 2009/10	35
Gráfico 12. Médias nas PA de 6º ano, consoante a origem nacional dos alunos, 2009/10.....	35
Gráfico 13. Média nas PA de 6º ano, consoante no nível de contacto com PT, 2009/10.....	36
Gráfico 14. Média nas PA de 6º ano, consoante a classe social familiar, 2009/10	37
Gráfico 15. Média nas PA de 6º ano, consoante a escolaridade dos pais (pai ou mãe), 2009/10.....	37
Gráfico 16. Média na PA de Língua Portuguesa 6º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10	38
Gráfico 17. Média na PA de Matemática 6º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10.....	38
Gráfico 18. Média na PA de LP, 6º ano, consoante a origem nacional e a classe social familiar, 2009/10	39
Gráfico 19. Média da PA de Matemática, 6º ano, consoante a origem nacional e classe social familiar, 2009/10.....	39
Gráfico 20. Diagrama de extremos e quartis para as notas das escolas a LP, nos três anos lectivos em análise.....	41
Gráfico 21. Diagrama de extremos e quartis para as notas das escolas a Matemática, nos três anos lectivos em análise	42
Gráfico 22. Média estandardizada dos resultados das PA de 4º ano e % de pais com escolaridade baixa (até ao 2º ciclo) (2008/09 a 2010/11).....	44

Gráfico 23. Diagrama de extremos e quartis para as notas das escolas a língua portuguesa, nos três anos letivos em análise	50
Gráfico 24. Diagrama de extremos e quartis para as notas das escolas a matemática, nos três anos letivos em análise	51
Gráfico 25. Média estandardizada dos resultados das PA de 6º ano e % de pais com escolaridade baixa (até ao 2º ciclo) (2008/09 a 2010/11)	53
Gráfico 26. Médias obtidas nas Provas de Aferição por cada escola e pelo respectivo cluster de escolas	71
Gráfico 27. Composição das turmas segundo a escolaridade dos pais	85
Gráfico 28. Constituição das turmas segundo a origem nacional dos alunos	86
Gráfico 29. Médias obtidas nas Provas de Aferição por cada escola e pelo respectivo <i>cluster</i> de escolas.	94
Gráfico 30. Médias obtidas nas Provas de Aferição/Exames	95
Gráfico 31. Classificação obtida nas PA/Exames segundo a escolaridade dos progenitores	96
Gráfico 32. Classificação obtida nas PA/Exames segundo a classe social	96
Gráfico 33. Classificação obtida nas PA/Exames segundo a origem nacional dos progenitores	96
Gráfico 34. Constituição das turmas da Escola A2 segundo a origem nacional dos alunos (%)	107
Gráfico 35. Composição das turmas da Escola A2 segundo a escolaridade dos progenitores (%)	107
Gráfico 36. Composição das turmas da Escola A2 segundo a classe social dos progenitores (%)	108
Gráfico 37. Composição das turmas da Escola A2 segundo a proporção de alunos com apoio da ASE (%)	108
Gráfico 38. Constituição das turmas da Escola B2 segundo a origem nacional dos alunos (%)	109
Gráfico 39. Composição das turmas da Escola B2 segundo a escolaridade dos progenitores (%)	109
Gráfico 40. Composição das turmas da Escola B2 segundo a classe social dos progenitores (%)	110
Gráfico 41. Composição das turmas da Escola B2 segundo a proporção de alunos com apoio da ASE (%)	110
Gráfico 42. Médias obtidas por turma nas PA e nas classificações internas (escola A2)	112
Gráfico 43. Médias obtidas por turma nas PA e nas classificações internas (escola B2)	112

Agradecimentos

A equipa agradece a todos os que contribuíram para tornar possível a realização da pesquisa cujos resultados se apresentam neste relatório.

Em primeiro lugar, cabe referir a direção dos Agrupamentos de Escola em que trabalhámos, na pessoa do(a) respectivo(a) director (a), recolhendo informação muito diversificada e que exigiu uma presença de elementos da equipa durante alguns meses. Estamos gratas pelo entusiasmo demonstrado e pelo forte apoio prestado, no meio das *mil e uma* exigências que hoje se colocam a quem dirige um agrupamento de escolas. Em cada contexto, entrevistámos docentes, funcionários não docentes, elementos da associação de pais e *ouvimos* alguns alunos através de um texto de memórias que lhes foi solicitado. A todos o nosso sincero agradecimento.

Importa também referir os serviços do Ministério da Educação e Ciência (MEC) pela cedência de informação estatística indispensável para a consecução da pesquisa.

Ao CIES-IUL, por todo o apoio logístico e pela troca de conhecimentos entre os investigadores que este centro de investigação tanto proporciona.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento à Adriana Albuquerque, à Mariana Nicolau, ao Jefferson Oliveira e ao Telmo Martins, finalistas da licenciatura de Sociologia que realizaram estágio no quadro desta pesquisa, pela prestimosa colaboração na recolha de informação nas escolas, na transcrição das entrevistas e na análise das mesmas.

Introdução

Desde os anos sessenta do século passado, se tem procurado identificar o que pode potenciar a eficácia de uma escola e diagnosticar os efeitos que os professores podem ter no processo de aprendizagem dos seus alunos. Tem sido possível identificar um conjunto de variáveis que revelam ter um efeito positivo sobre o desempenho escolar dos alunos mas, como salienta Thrupp (1999), “a classe social tem estado ausente do foco das pesquisas sobre eficácia e melhoria das escolas” (p.5-6), resultando numa falta de contextualização e, conseqüentemente, num falso sentimento de que estes fatores de desigualdade estrutural podem ser simplesmente anulados.

O conhecimento científico produzido em torno do desempenho escolar tem revelado a forma como este se entrecruza com uma constelação muito diversificada de dimensões e variáveis (Seabra, 2010) e tem sido inequivocamente confirmada a relevância das condições sociais das famílias na diferenciação dos resultados.

Tendo por base a problemática do *efeito-escola* e do *efeito-professor*, o projeto “Escolas que fazem melhor: o desempenho escolar dos descendentes de imigrantes na escola básica” explora os resultados dos alunos do 4º e 6º ano de escolaridade nas Provas de Aferição (PA) de Língua Portuguesa e Matemática, em três anos consecutivos (entre 2008/09 e 2010/11), considerando as condições socioculturais dos alunos e a composição social de cada escola.

Este trabalho representa o alargamento de um anterior (Seabra et al., 2010), em que foi possível demonstrar existirem algumas escolas que “fazem melhor”, na medida em que apresentam níveis de resultados médios nas Provas de Aferição acima dos de outras cujo perfil social da população escolar é semelhante.

A pesquisa orienta-se em torno de três principais objectivos: i) relacionar resultados escolares e condições sociais e culturais dos alunos; ii) comparar o desempenho das escolas, considerando o perfil sociocultural da população escolar e iii) apreender as especificidades escolares que potenciam o *poder da escola* de promover a igualdade de oportunidades.

Para o efeito, foi necessário desenvolver o trabalho em duas etapas, correspondentes a diferentes metodologias de investigação: i) uma componente

extensiva que integrou a análise dos resultados nas Provas de Aferição do 4º e 6º ano da AML, e ii) uma componente *intensiva* (estudos de caso) que integrou o estudo em profundidade de 4 escolas.

Tendo por base a informação estatística que nos foi disponibilizada pelo GEPE/ME com indicação do perfil social de cada aluno que realizou prova nacional e da turma e escola a que pertence, foi possível caracterizar socialmente a população de cada escola e de cada uma das suas turmas. As condições socio-culturais dos alunos recobrem a formação académica, a profissão e situação na profissão, a naturalidade e nacionalidade dos pais e, ainda, a naturalidade e nacionalidade do aluno. A partir destes indicadores construíram-se variáveis agregadas de caracterização da população escolar: o nível académico familiar, a classe social e a origem nacional dos alunos. No total, foi analisada informação dos alunos das escolas da AML que prestaram provas de aferição, o que corresponde a cerca de 55 000 alunos repartidos quase equitativamente entre o 4º e o 6º anos de escolaridade, inseridos em 615 escolas do 1º ciclo e 163 escolas do 2º ciclo, respectivamente.

Para analisar a relação entre o desempenho escolar e as condições sociais e origens nacionais dos alunos, procedeu-se à construção de *clusters* de escolas, tendo sido posteriormente projectados num gráfico cartesiano. A análise prosseguiu fazendo a comparação tão fina quanto possível de diferentes pares de escolas, seleccionados de acordo com os objectivos do estudo, de modo a eleger as escolas mais representativas da diferença de desempenho em igualdade de condições sociais ou de igual desempenho com condições sociais muito díspares.

Tendo sido possível identificar escolas que, tendo populações escolares em semelhantes condições sociais (escolaridade, classe social dos pais origem nacional), obtiveram resultados significativamente distintos, foram desenvolvidos estudos de caso comparativos em quatro escolas do ensino básico da AML.

Através desta vertente intensiva da pesquisa, procurou-se responder a questões específicas como as seguintes: que variáveis escolares sustentam esta diferença de resultados observadas? Que práticas e representações específicas produzem esta mais-valia no desempenho escolar? Através do confronto entre as dinâmicas, processos e condições intraescolares existentes nestas escolas, as que revelaram um desempenho acima do “expectável” e as que, tendo populações escolares com perfil social

semelhante, não conseguem esses bons resultados, identificaremos um conjunto de especificidades escolares produtoras de (in)sucesso escolar.

Assim, tentar-se-á compreender as especificidades escolares que aumentam o potencial da escola para promover a igualdade de oportunidades ou, por outras palavras, a capacidade da escola produzir “valor acrescentado” que torne possível a mobilidade social ascendente.

Com os resultados obtidos pretende-se contribuir para o conhecimento das variáveis que favorecem o sucesso escolar dos alunos nos primeiros anos da escolaridade, disponibilizando resultados inovadores que apoiem a tomada de decisões.

No presente relatório, depois de uma breve resenha da investigação produzida no domínio do *efeito-escola* e do *efeito-professor*, analisaremos informação empírica a diferentes níveis: no capítulo 2, comparam-se, à escala nacional, os resultados escolares, medidos pela taxa de transição obtida no final do ano lectivo e pela frequência de vias profissionalizantes, dos alunos de nacionalidade estrangeira com os dos alunos de nacionalidade portuguesa em anos recentes (2008-09 e 2010-11); seguidamente, no capítulo 3, trataremos os dados relativos às provas de aferição (PA) dos alunos dos 18 concelhos da Área Metropolitana de Lisboa (AML) do 4º e do 6º ano relativos aos anos lectivos de 2008-09, 2009-10 e 2010-11, e que incluem para além da classificação obtida por cada aluno nessa prova nacional, a escola e turma de pertença, o seu sexo e perfil social dos progenitores (naturalidade, nacionalidade, escolaridade, profissão e situação na profissão). Da comparação entre resultados e perfis sociais das escolas resultou a identificação de algumas *escolas que fizeram melhor*. O 4º capítulo ocupa-se do estudo intensivo de 4 destas escolas em que 2 correspondem a *escolas de controlo* e procurámos descortinar as variáveis organizacionais que podem potenciar a *mais valia* de uma escola, ou seja, tendo controladas as condições sociais dos alunos da escola, avaliar o *efeito escola*.

Concluiremos com um balanço das principais conclusões da pesquisa e um conjunto de recomendações que destas recorrem.

Capítulo 1

Revisão de literatura

Enquanto nos países anglo-saxónicos, os estudos sobre o “efeito escola” e “efeito professor” têm alguma tradição, estes são praticamente inexistentes em países cujos sistemas educativos são tradicionalmente mais centralizados, como é o caso de França e de Portugal.

O trabalho pioneiro de Rutter (1979) sobre os fatores intraescolares essenciais para a eficácia das escolas secundárias, destacava três conjuntos de variáveis com impacto relevante sobre o desempenho dos alunos: i) características físicas e estrutura administrativa da escola (estatuto legal; composição sexual; dimensão do corpo discente; espaço físico disponível; idade do edifício; manutenção; divisão da escola por vários edifícios; rácio aluno/professor; tamanho das turmas); ii) organização social da escola (identificação dos processos escolares – traços distintivos da organização social da vida da escola – ênfase académica; comportamento dos professores nas aulas; recompensas e castigos dados aos alunos; condições oferecidas aos estudantes; responsabilidades atribuídas aos estudantes e sua participação na vida da escola; estabilidade da docência e dos grupos de amizade dos alunos; organização do pessoal da escola; iii) variáveis ecológicas, ou seja o impacto das influências externas sobre os resultados (área de residência dos alunos; composição do corpo discente admitido na escola em termos do seu equilíbrio interno – características dos alunos no momento de entrada para a escola: homogéneo ou “mistura social”, *social mix*; escolha parental da escola; fatores físicos e administrativos.

As conclusões do estudo realizado por este autor em 12 escolas do ensino secundário de Londres influenciaram de forma muito significativa o campo de estudos acerca do *efeito-escola*. Procurou perceber em que medida os fatores ecológicos das escolas estavam associados a variações nos resultados e descobriu que, de acordo com o padrão total dos resultados encontrados, o comportamento e os resultados dos alunos são, em parte considerável, moldados e influenciados pelas suas experiências na escola, em particular pelas qualidades desta enquanto instituição social. Desta forma, considera que as escolas terão capacidade para fazer muito pela promoção do bom comportamento e sucesso académicos dos alunos, incluindo nas áreas geográficas mais desfavorecidas do ponto de vista social. Rutter concluiu ainda que, para além das

escolas estudadas diferirem bastante entre si quanto ao comportamento e sucesso dos alunos, as diferenças encontradas quanto à proporção de alunos com comportamentos difíceis ou baixas aptidões não davam totalmente conta das variações existentes quanto ao comportamento e sucesso posterior, pelo que as experiências no seio da escola tinham efeito próprio sobre o progresso dos alunos. Contudo, os resultados das escolas também eram influenciados por fatores externos ao seu controlo, como por exemplo, o equilíbrio das características do corpo discente (áreas de residência; taxas de delinquência; aptidões académicas à entrada na escola).

Por outro lado, as variações encontradas entre as escolas, no que respeita aos resultados dos alunos, mantinham-se estáveis ao longo de 4/5 anos. Na maioria dos estabelecimentos que integraram o estudo, as diferentes formas ou indicadores de sucesso estavam relacionados – comportamentos acima da média surgiam a par de taxas de sucesso também superiores à média. Rutter destaca ainda que as diferenças entre escolas não se deviam a fatores físicos, uma vez que era possível a estabelecimentos de ensino com edifícios em más condições ou contextos administrativos menos favoráveis obterem bons resultados, mas estavam mais relacionadas com as características das escolas enquanto instituições sociais. Assim, foram encontradas associações entre os resultados escolares e a ênfase nas questões académicas; o comportamento dos docentes nas aulas; os incentivos e recompensas para os alunos; a possibilidade dos alunos deterem responsabilidades na vida da escola, ou seja, fatores não impostos externamente, que podem ser alterados pelos docentes / diretores das escolas. É ainda interessante notar que o efeito cumulativo destes vários processos internos às escolas era sempre consideravelmente superior ao efeito individual de qualquer um dos processos, indiciando a importância do *ethos* ou conjunto particular de valores, atitudes e comportamentos, característicos da escola como um todo.

Este e outros estudos relevantes no campo da eficácia escolar, das variáveis ao nível da escola, da turma / sala de aula e do professor, têm produzido diversos e distintos resultados, por vezes com conclusões discrepantes. Contudo, um número considerável de investigações, tanto das décadas de 70, 80 e 90 do século XX, como do início do século XXI têm apontado fatores relativamente consistentes associados ao sucesso escolar dos alunos, como por exemplo: coesão do corpo docente quanto a questões académicas e disciplinares; ambiente de trabalho agradável; liderança do diretor/a; expectativas elevadas quanto aos alunos; objetivos de escola; relações entre

os membros do corpo docente; ênfase no desempenho escolar; promoção e concretização de um envolvimento ativo por parte dos pais; equipa de gestão forte; qualidade do ensino na escola.

Mais especificamente, sobre o efeito das variáveis ao nível da escola Teodorovic (2011) ao analisar o desempenho de alunos a matemática e a língua, no ensino primário na Sérvia (abrangendo mais de uma centena de escolas, cerca de 250 turmas e perto de 5 mil alunos) destaca variáveis ao nível da *turma*, com associações positivas, embora pequenas, com os resultados escolares. O estudo desenvolvido demonstra que a existência de políticas específicas ao nível da turma/sala de aula influenciam de forma positiva o desempenho escolar dos alunos. São exemplos: uma instrução para a turma dada de forma clara e estruturada; a ênfase em competências complexas; a instrução / exposição para a turma como um todo (por oposição ao trabalho individual ou em grupo); o feedback do professor; um clima ordenado; o reforço moderadamente frequente do esforço do aluno; e a utilização de ferramentas de ensino diversificadas.

No que respeita, especificamente, à diferença de influência de variáveis de escola, turma e contexto, nos resultados obtidos a matemática e a língua sérvia, a autora destaca o seguinte: a) o género do professor/a foi um preditor moderado do desempenho do aluno a língua (ter um professor homem estava negativamente associado com o desempenho nesta disciplina); b) o tipo de instrução em sala de aula, particularmente a clareza na apresentação e o domínio sobre técnicas de ensino, revelou que ter um professor claro, organizado, que faz revisões frequentes das aulas, repete pontos-chave das matérias e confirma regularmente que os alunos compreendem os conteúdos, está positivamente associado com o desempenho em matemática; c) o feedback dado pelo professor aos alunos durante provas orais ou sobre os trabalhos de casa mostrou ter um impacto positivo no desempenho a matemática, enquanto o facto do professor/a fazer depender a nota do aluno do seu comportamento social durante as aulas (atividade durante as aulas, esforço, comportamento e colaboração com os pares) associou-se de forma negativa com o desempenho em língua sérvia; d) os professores que reconheciam o desempenho dos seus alunos de forma moderada mas frequente (por oposição aos docentes que o faziam muito frequentemente) tinham, em média, alunos com melhores desempenhos a matemática, sendo que esta relação não era estatisticamente significativa para o caso da língua sérvia; e) um aluno de uma turma onde a escolaridade dos pais era mais elevada obtinha melhores resultados, principalmente a língua sérvia, do que um aluno

com características semelhantes mas integrado numa turma com escolaridade dos pais mais baixas.

No mesmo sentido, Cervini (2006), utilizando dados das provas de língua e matemática realizadas por alunos do último ano do ensino secundário na Argentina, procura analisar os efeitos da escola e da turma no desempenho escolar às disciplinas de língua e matemática, quando estão controlados os efeitos das características familiares e individuais dos alunos e da composição das escolas e das turmas, tendo também em conta a natureza pública ou privada e a orientação curricular de cada estabelecimento. Recorrendo a uma análise multinível, com quatro níveis de análise: aluno, turma, escola e estado, conclui que, por um lado, as variâncias entre escolas são explicadas em grande parte pelo background dos alunos e pelas características composicionais de turmas e escolas, por outro lado, o *efeito-turma* assume maior importância que o *efeito-escola* uma vez controladas as condições sociais dos alunos. O autor destaca que às desigualdades entre escolas estavam subjacentes, na verdade, diferenças entre estados e entre turmas, uma vez que quando estes dois níveis de agregação são considerados, as proporções da variação dos resultados, tanto a língua como a matemática, atribuída à escola decresce cerca de 40%. No que respeita à diferença encontrada entre as duas disciplinas em análise, Cervini afirma que em língua, as escolas revelam uma equidade mais homogénea, exceto no que concerne à distribuição de resultados entre rapazes e raparigas. Contudo, relativamente a esta disciplina, verificaram-se grandes disparidades na capacidade distributiva ao nível das turmas. Já no caso da matemática, tanto as turmas como as escolas se revelaram mais heterogéneas no que respeita à capacidade para compensar as características sociais de partida dos alunos.

No que respeita à interferência do contexto escolar no desempenho dos alunos descendentes de imigrantes, a pesquisa tem sido relativamente escassa e pouco conclusiva. Como destacam Demack, Drew e Grimsley (2000), o estudo de Jencks et al. (1972) demonstra que o efeito relativo da escola nos resultados académicos é pequeno quando comparado com o efeito da condição social e étnica, mas isso não significa que não haja nenhum efeito. A ideia predominante que resulta do conhecimento produzido é que os alunos com condições sociais mais desfavoráveis são mais sensíveis aos efeitos do contexto escolar e que estes alunos são beneficiados quando estão inseridos em contextos mais favorecidos, do ponto de vista das condições sociais. Portes e MacLeod (1999) demonstraram que “os alunos de origem mexicana-americana tinham

resultados significativamente piores que os seus pares quando frequentavam escolas privadas com alunos maioritariamente brancos, contudo, os seus resultados nas provas eram mais altos do que os dos alunos do mesmo grupo étnico que se encontravam nas escolas públicas, frequentadas sobretudo por minorias étnicas” (p.389, tradução própria).

Para além da composição social da escola frequentada e dos efeitos que a “guetização” dos alunos descendentes de imigrantes possa ter no seu desempenho escolar (foram identificadas 30 escolas na AML onde mais de metade dos alunos eram de origem imigrante – Seabra et al., 2010), deve-se conhecer em que medida a vida quotidiana da escola, possivelmente moldada pelas decisões que cada escola toma num contexto de crescente autonomia concedida pelo Estado, pode “fazer a diferença” nos resultados obtidos pelos seus alunos.

Uma vez que os resultados obtidos pelas escolas, apresentados em rankings anuais, não têm em consideração as condições sociais dos alunos (nível de escolaridade familiar, classe social ou origem nacional), reduz-se a possibilidade de comparação entre as escolas, assim como dos benefícios resultantes do trabalho dos professores. Apenas controlando o efeito destas condições sociais nos resultados académicos se poderá identificar escolas que fazem “acima do esperado” e obter assim uma melhor compreensão do que torna essa “excelência” possível. Com a exceção de um artigo publicado recentemente no Boletim Económico do Banco de Portugal (Pereira, 2010), não existe nenhuma investigação publicada que demonstre o papel das escolas ou dos professores na produção dos resultados escolares dos alunos, sejam eles autóctones ou descendentes de imigrantes.

No que respeita às variáveis de escola, há fortes indícios que as políticas de formação das turmas adotadas na escola têm um efeito significativo nos resultados escolares dos alunos (Seabra, 2008; Seabra et al., 2010), mas não se conhece com precisão qual o alcance desta influência ou da de outras variáveis de escola (contexto organizacional, representações e práticas dos professores, relações com a comunidade local).

Capítulo 2

Desempenho escolar dos descendentes de imigrantes em Portugal: dados recentes

Realizar o diagnóstico do desempenho escolar dos alunos descendentes de imigrantes no nosso país não é tarefa fácil dada a escassa publicação de informação relativa a este grupo específico de alunos, apesar de esta ser produzida anualmente pelas escolas e enviada ao Ministério da Educação. Depois da publicação de dados até 2003-04¹ foi possível actualizar alguma informação, como resposta ao pedido formulado pela equipa do projecto do CIES, e iremos proceder à sua análise, com as reservas decorrentes de se tratar de dados preliminares.²

Considerando a nacionalidade dos alunos (critério adotado actualmente pelo MEC) 5,2% dos alunos detinham nacionalidade estrangeira, proporção que se mantém estável nas últimas décadas. Brasil e Cabo Verde representam 40% das nacionalidades estrangeiras.

Em relação à transição no final de ciclo de escolaridade no ensino regular, ao compararmos os alunos de origem estrangeira com os autóctones constatamos que os de nacionalidade alemã, suíça e moldava são os que mais frequentemente ultrapassam estes alunos. Com as taxas mais baixas de transição encontramos os alunos com nacionalidade cabo-verdiana, guineense e são-tomense, sobretudo no ensino secundário onde a transição acontece a menos de metade dos alunos. Se analisarmos o conjunto dos alunos com nacionalidade estrangeira (2º linha dos quadros 1 e 2) e compararmos os seus resultados com o dos seus pares de nacionalidade portuguesa sabemos que a diferença entre os dois grupos de alunos aumenta à medida que se avança na escolaridade, quadruplicando do 1º ciclo do EB para o ensino secundário.

Por último, importa salientar o sobre encaminhamento dos alunos de nacionalidade estrangeira para as vias profissionalizante ou profissionais de ensino (ver 2º coluna dos quadros 1 e 2) e o acréscimo percentual que este sofreu no decurso

¹ Ver em Giase/ME (2006).

² Nos quadros 1 e 2 só se apresentam dados das nacionalidades cujo contingente total atingia no mínimo 1000 alunos inscritos e o cálculo das taxas só se realizou nos casos em que o efectivo base atingia os 100 alunos.

de 3 anos lectivos:³ em 2010/11 a proporção destes alunos nestas vias aproximava-se do dobro dos alunos de nacionalidade portuguesa.

Quadro 1. Alunos matriculados e taxas de transição (2008/09), segundo o grau e a modalidade de ensino por Nacionalidade (Continente)

Nacionalidade	Alunos (n.º)	Via Profissio nal ⁴ (%)	Ensino básico								Ensino secundário			
			1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo				Ensino regular		Cursos profissionais	
			Ensino regular		Ensino regular		Ensino regular		Cursos CEF		Ensino regular		Cursos profissionais	
			Total matrícula s	Taxa Transiç ão	Total matrícula s	Taxa Transiç ão	Total matrícula s	Taxa Transiç ão	Total matrícula s	Taxa Transiç ão	Total matrícula s	Taxa Transiç ão	Total matrícula s	Taxa Transiç ão
Portuguesa	1285361	9,6	439986	96.6	226718	93.0	299965	86.8	36715	82.7	195382	79.7	82566	87.2
<i>Estrangeira</i>	<i>70508</i>	<i>14,5</i>	<i>19349</i>	<i>92.2</i>	<i>13974</i>	<i>84.5</i>	<i>18114</i>	<i>75.9</i>	<i>2934</i>	<i>81.1</i>	<i>8882</i>	<i>61.5</i>	<i>6933</i>	<i>81.2</i>
Brasil	17699	9,1	5896	92.8	3981	82.3	4421	71.7	579	77.9	1790	50.4	985	82.1
Cabo Verde	10195	32,4	1846	84.6	1744	74.5	2333	61.9	729	80.5	973	45.9	2489	81.3
Angola	6040	19,7	1207	91.0	1165	82.9	1567	71.7	447	84.1	912	58.6	699	81.0
Ucrânia	4197	8,6	1046	94.4	997	92.4	1309	84.9	105	90.5	483	65.4	252	84.5
Guiné-Bissau	4096	14,1	1085	88.6	758	78.9	1038	66.8	277	79.8	638	43.9	270	78.9
França	3110	10,1	758	95.5	608	93.1	890	87.9	-	-	541	73.9	220	81.4
São Tomé e Príncipe	3062	35,7	552	89.9	514	78.4	604	70.4	218	83.0	298	53.0	838	74.3
Roménia	2466	6,5	1102	91.3	486	85.2	540	77.0	-	-	177	72.3	-	-
Moldávia	2457	7,3	670	98.1	498	93.8	744	87.2	-	-	365	69.3	131	81.7
Suíça	1993	9,5	416	97.4	342	95.6	665	89.8	-	-	381	81.6	138	90.6
Alemanha	1949	5,8	611	96.4	399	94.7	504	88.7	-	-	321	80.4	-	-
Reino Unido	1774	-	637	91.4	342	90.6	490	79.8	-	-	226	74.8	-	-
Espanha	1376	-	587	95.4	258	84.1	312	89.7	-	-	153	86.3	-	-
China	1219	-	358	95.3	348	86.2	338	71.9	-	-	135	73.3	-	-

Fonte: Dados preliminares cedidos à equipa do projeto “(In)sucesso escolar dos descendentes de imigrantes – Origens nacionais e condições sociais e escolares na escola básica portuguesa”, financiado pelo ME e FCT (FSE/CED783589/2008) - Cálculos próprios.

³ Não foram disponibilizados dados referentes a 2009/10.

⁴ Inclui todas as vias profissionalizantes: CEF 2º ciclo, CEF e Cursos Profissionais do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Só foram considerados os casos em que tinham um número total de alunos igual ou superior a 100.

Quadro 2. Alunos matriculados e taxas de transição (2010/11), segundo o grau e a modalidade de ensino por Nacionalidade (Continente)

Nacionalidade	Alunos (n.º)	Via Profes- sional (%)	Ensino básico								Ensino secundário			
			1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo				Ensino regular		Cursos profissionais	
			Ensino regular		Ensino regular		Ensino regular		Cursos CEF					
			Total matricu- las	Taxa Transi- ção	Total matricu- las	Taxa Transi- ção	Total matricu- las	Taxa Transi- ção	Total matricu- las	Taxa Transi- ção	Total matricu- las	Taxa Transi- ção	Total matricu- las	Taxa Transi- ção
Portuguesa	1267359	10,2	418443	97,0	228186	93,2	303857	87,7	30173	82,8	188236	78,6	96289	82,5
<i>Estrangeira</i>	<i>68948</i>	<i>18,8</i>	<i>16464</i>	<i>93,0</i>	<i>12099</i>	<i>86,5</i>	<i>18379</i>	<i>77,1</i>	<i>3104</i>	<i>80,3</i>	<i>8471</i>	<i>60,9</i>	<i>9581</i>	<i>80,2</i>
Brasil	18116	12,6	4818	93,7	4036	85,8	5058	73,9	843	75,4	1913	52,2	1393	73,2
Cabo Verde	10180	42,4	1407	88,8	1424	79,4	2201	65,8	835	81,6	833	44,3	3377	82,9
Angola	4852	22,9	768	90,9	838	81,3	1388	76,4	296	82,1	745	57,9	800	72,6
Ucrânia	4279	11,4	789	96,3	807	92,6	1545	85,4	102	89,2	651	66,2	375	83,5
Guiné-Bissau	3872	19,6	979	90,1	662	83,4	943	66,3	282	80,9	530	43,4	464	74,4
São Tomé e Príncipe	3530	46,8	535	84,1	443	77,4	647	70,0	202	80,7	252	49,2	1435	85,5
Roménia	3118	7,9	1308	92,6	688	85,9	631	83,2	-	-	244	65,6	141	77,3
França	2712	10,2	693	96,2	490	92,4	799	87,5	-	-	454	79,5	213	83,1
Moldávia	2483	11,8	499	98,2	490	96,1	769	85,3	-	-	433	63,3	235	80,0
Reino Unido	1575	-	541	95,7	281	91,8	464	85,6	-	-	210	81,9	-	-
Alemanha	1572	9,4	419	96,4	294	97,6	458	91,3	-	-	253	79,4	118	78,0
Espanha	1511	-	606	97,2	301	91,7	321	88,8	-	-	208	86,5	-	-
China	1461	-	459	95,6	288	85,4	503	75,5	-	-	158	69,6	-	-
Suíça	1313	13,3	200	96,5	229	96,1	428	86,4	-	-	281	76,5	148	82,4

Fonte: Dados preliminares cedidos à equipa do projeto “Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos descendentes de imigrantes na escola pública”, financiado pela FCT (PTDC/CS-SOC/119797/2010). Cálculos próprios.

Capítulo 3

Resultados nas Provas de Aferição na AML (2008-09 a 2010-11)

3.1 Objectivos e metodologia

A componente extensiva da pesquisa teve como principais objectivos: i) relacionar resultados escolares e condições sociais e culturais dos alunos, ii) comparar o desempenho das escolas, considerando o perfil sociocultural da sua população escolar e iii) identificar escolas que tendo população escolar de perfil social semelhante tenham obtido, no decurso dos 3 anos lectivos em estudo (2008/09, 2009/10 e 2010/11), classificações diferenciadas ou escolas que tendo populações escolares claramente diferenciadas obtenham resultados semelhantes.

A informação analisada reporta-se aos alunos e escolas da Área Metropolitana de Lisboa (18 concelhos) e para cada aluno foi possível dispor da seguinte informação:

- i) notas obtidas nas provas de aferição do 4º e 6º ano (língua portuguesa e matemática);
- ii) sexo, idade, naturalidade e nacionalidade do aluno; profissão, situação na profissão, escolaridade, naturalidade e nacionalidade de cada um dos pais;
- iii) escola e turma de cada aluno.

No quadro 3 identificam-se os organismos ministeriais que, a pedido da equipa do projecto, disponibilizaram os dados e o teor dos mesmos. O ano letivo de 2009/10 constituiu o ano de referência para grande parte dos resultados que se apresentam, dado ser o ano mais recente em que foi possível obter a informação mais completa.

Quadro 3. Dados cedidos pelo Ministério da Educação e Ciência

Ano letivo	Caracterização social dos alunos	Resultados PA
2008/09	Caracterização social dos alunos (MISI)	Resultados nas PA por alunos (GAVE)
2009/10	Caracterização social dos alunos (DGEEC)	Resultados nas PA por alunos Resultados médios nas PA por escola (DGEEC)
2010/11	-	Resultados médios nas PA por escola (DGEEC)

Nos 18 concelhos em análise, neste ano letivo, frequentavam a escola cerca de 27 mil alunos, quer no 4º, quer no 6º ano. O número de escolas em cada um dos anos escolares é bastante diferente, sendo claramente superior no 4º ano, o que se deve à dimensão mais reduzida destas escolas (quadro 4).

Quadro 4. População escolar em estudo: 4º e 6º ano, AML – 2009/10

Alunos		Escolas *	
4º Ano	6º Ano	4º Ano	6º Ano
27.124	27.468	615 (431)	163 (143)

*Entre parêntesis está o número de escolas que foi considerado para efeitos da presente análise⁵

A partir dos indicadores de caracterização social dos alunos disponibilizados foram construídas três novas variáveis de caracterização socio-cultural da população escolar: classe social familiar,⁶ formação académica familiar⁷ e origem nacional do aluno. Enquanto nas duas primeiras variáveis agregadas a lógica foi a de tomar como referência o maior volume de capitais (escolares e profissionais) entre os progenitores do aluno, no caso da origem nacional a definição considerou os seguintes critérios: em primeiro lugar, a naturalidade dos pais, complementada com a nacionalidade do grupo doméstico (pai, mãe e aluno). Assim, um aluno que tivesse pelo menos um dos pais nascido num país estrangeiro foi considerado aluno de origem imigrante.⁸ A análise da nacionalidade permitiu detetar casos de emigração ou de retorno das ex-colónias, que não foram aqui considerados como descendentes de imigrantes.

Considerando a existência de um leque diversificado de situações, foi considerada, em simultâneo, a naturalidade do aluno e dos seus progenitores e, em cada caso, foi definido o *grau de contacto com Portugal*. Definem-se, então, três níveis

⁵Só foram consideradas as escolas que cumpriam as seguintes condições: i) ter pelo menos 15 alunos (no caso do 4º ano⁵); ii) haver informação sobre a origem nacional de, pelo menos, 85% dos alunos; iii) haver informação sobre a escolaridade dos pais (pai ou mãe) de, pelo menos, 60% dos alunos; iv) haver informação sobre a classe social familiar de, pelo menos, 50% dos alunos. Desta forma, foram retiradas da análise 184 escolas do 4º ano e 20 do 6º.

⁶A base utilizada para a definição das classes sociais foi a classificação de António Firmino da Costa (1999), que combina a profissão e a situação na profissão de cada pai/mãe.

⁷Que corresponde ao nível de escolaridade mais alto alcançado na família, pelo pai ou pela mãe.

⁸A definição de origem nacional do aluno foi feita por identificação do país de nascimento dos pais. Quando estamos na presença de diferentes países de origem ocorrem duas possibilidades: i) se uma das nacionalidades é Portugal, considera-se a naturalidade do outro progenitor; ii) se estamos em presença de diferentes países de origem, a ascendência foi considerada como sendo “outras origens”.

de contacto diferenciados, aumentando à medida que amplia o número de membros da família nascidos no nosso país:

- Nível 1- Pouco contacto: nem o aluno nem os seus pais nasceram em Portugal;
- Nível 2 – Médio contacto: o aluno já nasceu em Portugal, mas ambos os pais nasceram num país estrangeiro;
- Nível 3 – Forte contacto: o pai ou a mãe já nasceram em Portugal.⁹

O desempenho escolar foi medido pela classificação obtida nas Provas de Aferição (PA) a língua portuguesa e a matemática (4^o e 6^o anos), que é expressa na escala de 1 a 5, sendo os valores de 1 e 2 considerados negativos e 3, 4 e 5 correspondem, respectivamente, a Suficiente, Bom e Muito Bom.

A partir da base de dados de alunos foi possível construir uma base de dados de escolas e outra de turmas.

⁹ Residualmente encontram-se casos de alunos nascidos em país estrangeiro, quase exclusivamente nos PALOP. Foi considerado, mesmo nestes casos, como uma situação de forte contacto com o nosso país por estarmos perante casamentos mistos com portugueses(as) com o forte impacto que isso pode ter na socialização dos descendentes.

3.2 Alunos: resultados nas Provas de Aferição(PA)

A análise dos resultados dos alunos nas PA revela, em primeiro lugar, que os mesmos tendem a ser, em termos médios, mais baixos no 6º ano do que no 4º ano. Quando comparamos as disciplinas, verifica-se que não são grandes as disparidades entre os resultados no 4º ano, mas no 6º os resultados a matemática são claramente inferiores aos da língua portuguesa (gráfico 1).

Considerando a evolução no período em análise, os resultados das provas pioraram, com exceção da prova de língua portuguesa do 4º ano.¹⁰ No caso das provas de matemática, o desvio-padrão registou um aumento, ou seja, a disparidade de resultados reforçou-se.

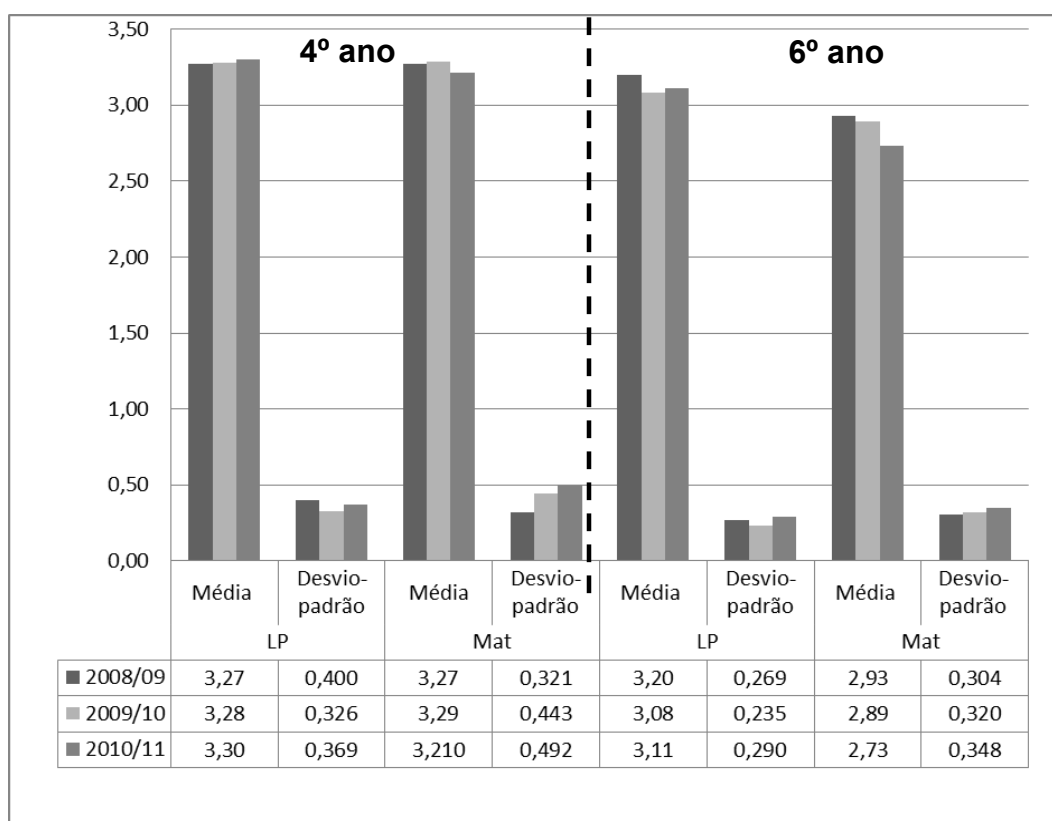


Gráfico 1. Classificação média nas provas de aferição, por ano de escolaridade e ano letivo

¹⁰ Note-se que deve ter-se cuidado com esta afirmação, uma vez que as provas de aferição não são estandardizadas (ao contrário das provas internacionais), pelo que o aumento ou diminuição dos resultados médios pode resultar disso.

3.2.1 Alunos do 4º ano de escolaridade

A população escolar que prestou provas de aferição do 4º ano em 2009-10 na AML integrou 23% de alunos com origem na imigração, com sobre representação dos são naturais de Portugal (56%) e do Brasil (16%), perfazendo os naturais dos PALOP 18% dos alunos. Uma proporção considerável de famílias completaram pelo menos o ensino secundário (52%) e perto de 40% exerciam profissões enquadráveis nas classes médias/altas (EDL e PTE), em consonância com o perfil da população residente nesta área metropolitana. Comparando o perfil dos alunos autóctones com os de origem imigrante, salientam-se três aspectos: i) a menor escolaridade atingida pelos progenitores imigrantes, ii) a sobre representação destes nos grupos profissionais com condições sociais mais desfavorecidas (EE, OI e AEpl) e iii) a proporção muito mais expressiva de alunos que recebe algum apoio estatal (Ação Social Escolar) que neste caso ultrapassa a metade dos alunos descendentes de imigrantes.

Quadro 5. Perfil dos alunos do 4º ano

		Total	Autóctones	Descendent. imigrantes
sexo	Feminino	48,7	48,4	50,1
	Masculino	51,3	51,6	49,9
Origem nacional	Autóctones	77,1	-	-
	Descendentes de imigrantes	22,9	-	-
	Origem PALOP	13,6	-	-
Escolaridade familiar	Ensino superior	20,6	21,2	14,9
	Ensino secundário	31,3	31,4	29,5
	Ensino básico (3º ciclo)	24,2	24,2	25,6
	Ensino básico (1º/2º ciclos)	22,4	21,8	28,1
	Sem habilitações	1,5	1,4	2,0
Classe social	Empresários, Dirigentes e Profissões Liberais (EDL)	13,9	15,3	8,0
	(Profissionais Técnicos de Enquadramento (PTE)	25,4	27,5	14,8
	Trabalhadores Independentes (TI)	2,5	2,7	2,2
	Trabalhadores Independentes pluriactivos (TIpl)	1,9	2,0	1,2
	Empregados Executantes (EE)	23,7	23,8	24,0
	Operários Industriais (OI)	16,4	14,3	25,9
	Assalariados Executantes pluriactivos (AEpl)	16,2	14,4	23,8
Apoio estatal	Com Ação Social Escolar	39,2	35,0	55,4
	Sem Ação Social Escolar	60,8	65,0	44,4

Comparando as classificações médias nas PA de língua portuguesa e de matemática (gráfico 2), verifica-se no conjunto dos alunos que assumiram o mesmo valor, mas a diferença destaca-se logo que analisamos os resultados por sexo do aluno: as raparigas têm melhores resultados a língua portuguesa e os rapazes a matemática e esta realidade repete-se para uma das subpopulações em análise (alunos autóctones e alunos descendentes de imigrantes). Ser aluno descendente de imigrantes apenas se reflecte no facto de as classificações serem mais baixas, sobretudo a matemática. No gráfico 3 podemos constatar que os alunos mais penalizados são os que têm origem nos PALOP, com uma média inferior a 3 valores, classificação a partir da qual um aluno obtém classificação positiva. Se tivermos em conta o nível de contacto com Portugal verifica-se que regra geral, à medida que aumenta o contacto, aumentam as médias nas provas de aferição (gráfico 4).

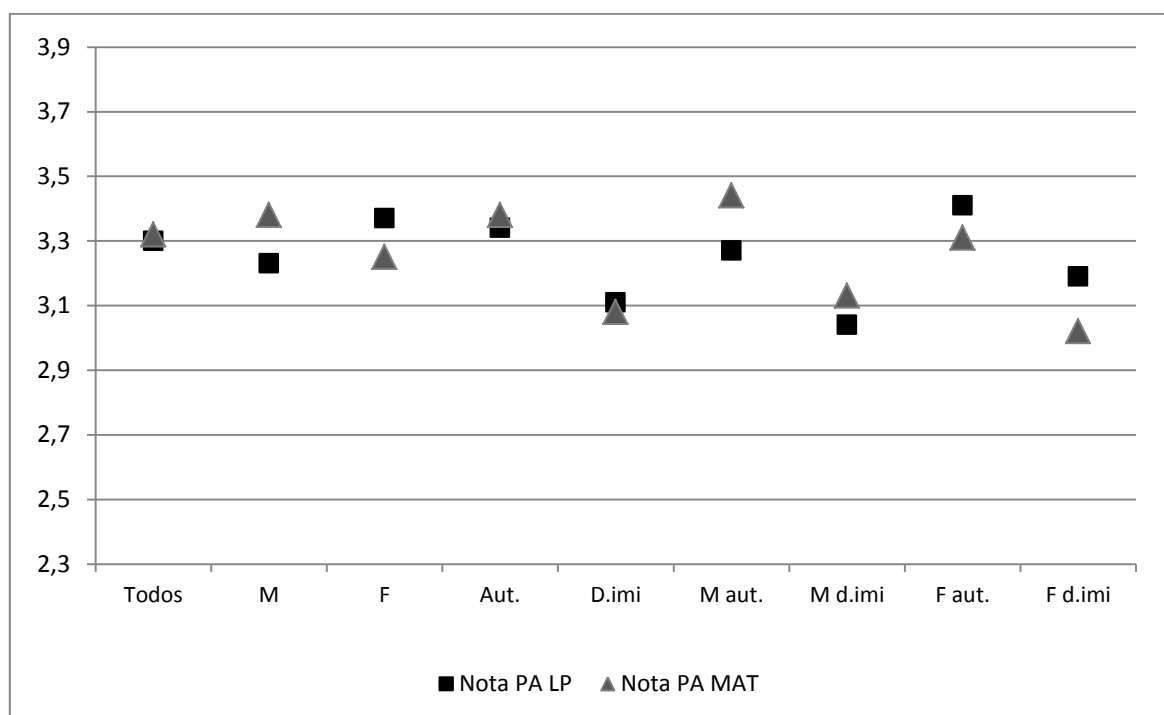


Gráfico 2. Média nas PA do 4º ano, segundo o sexo dos alunos, 2009/10

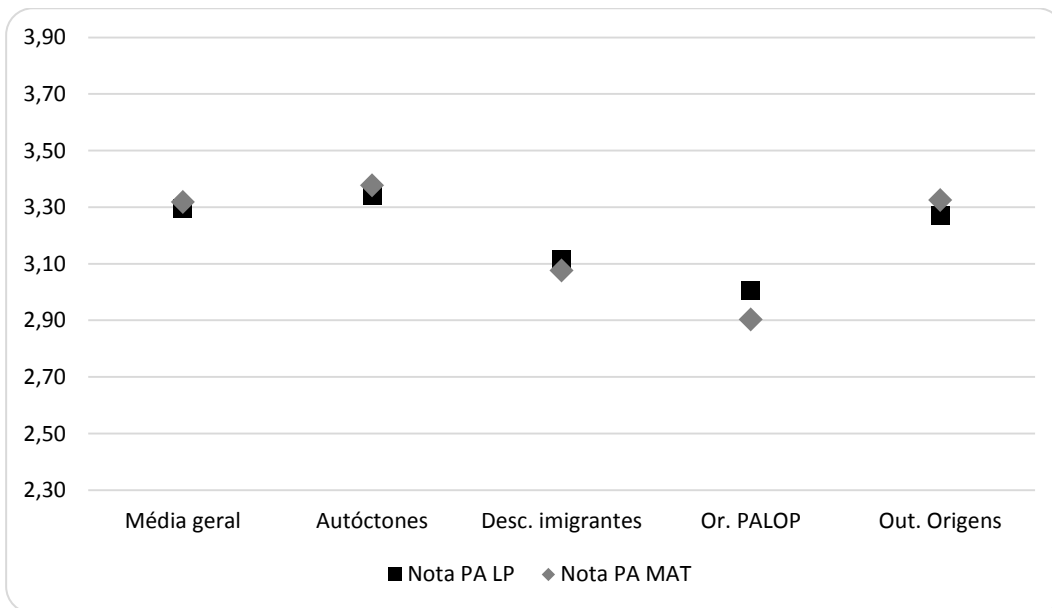


Gráfico 3. Média nas PA do 4º ano, consoante a origem nacional dos alunos, 2009/10

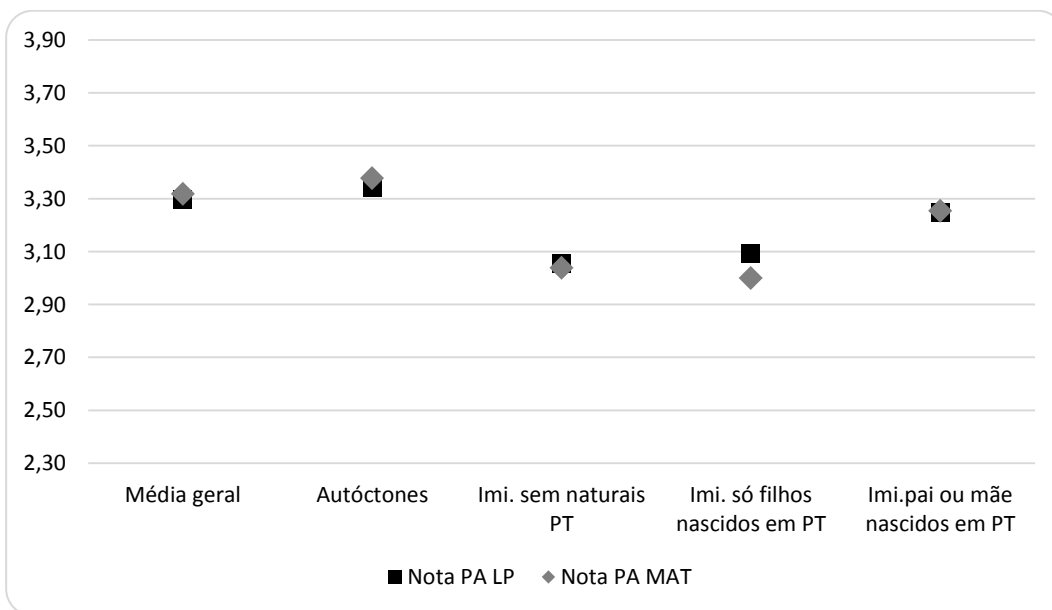


Gráfico 4. Média nas PA de 4º ano, consoante no nível de contacto com PT, 2009/10

Como era expectável dados os resultados dos estudos precedentes, é clara a vantagem dos alunos oriundos das classes sociais mais favorecidas – EDL e PTE – face aos

restantes¹¹ (gráfico 5) e a classificação média aumenta na razão directa do aumento do nível de escolaridade das suas famílias (gráfico 6). Salienta-se a influência que o nível de escolaridade dos pais tem na matemática, cujos resultados superam os de língua portuguesa quando os alunos vivem em famílias mais escolarizadas (Ensino superior e secundário).

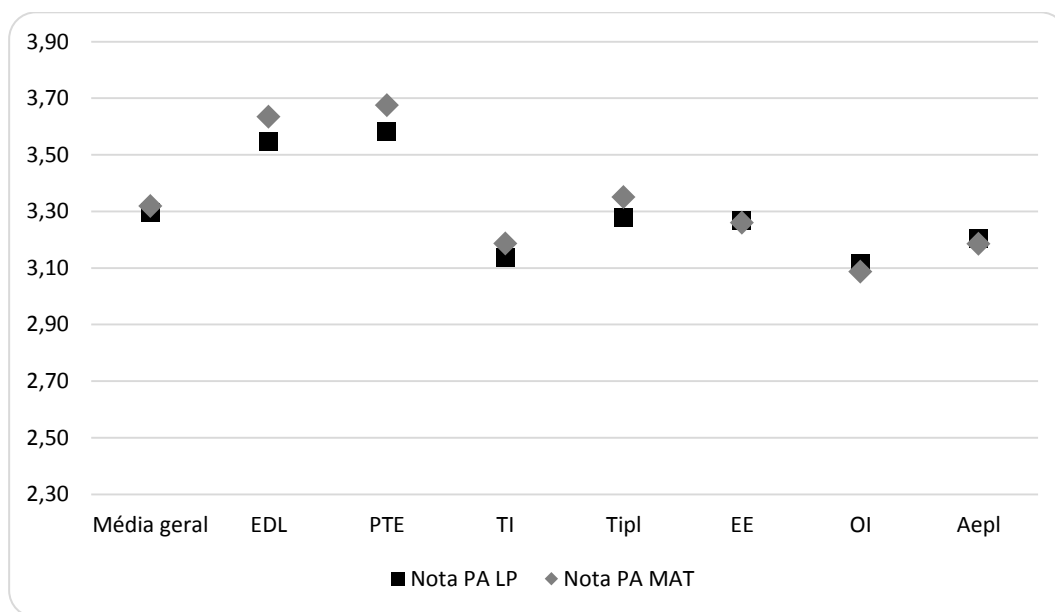


Gráfico 5. Média nas PA de 4º ano, consoante a classe social familiar¹² 2009/10

¹¹ A classificação utilizada resulta da articulação da categoria socioprofissional do pai e da mãe e tem por base a tipologia ACM, desenvolvida por João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado. Neste caso, aplicou-se o procedimento de Costa (1999), na versão agregada para a unidade de análise familiar, com 7 categorias.

¹² Legenda: EDL (Empresários e Dirigentes e Profissionais Liberais); PTE (Profissionais Técnicos e de Enquadramento); TI (Trabalhadores Independentes); Tipl (Trabalhadores Independentes pluriactivos); EE (Empregados Executantes); OI (Operários Industriais); Aepl (Assalariados Executantes plutiactivos).

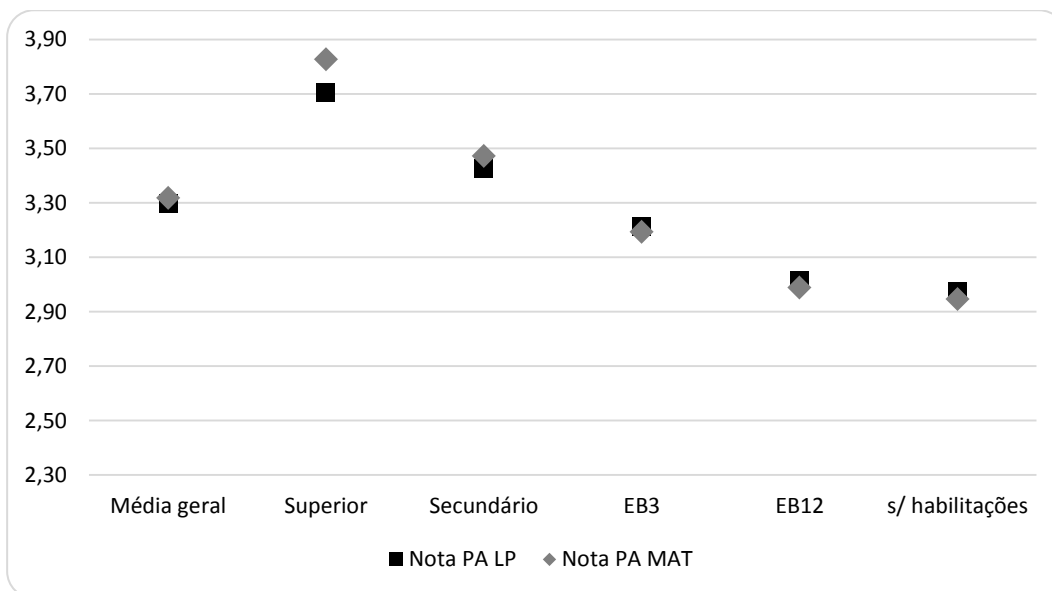


Gráfico 6. Média nas PA de 4º ano, consoante a escolaridade dos pais (pai ou mãe), 2009/10

Quando se homogeneízam as condições sociais, as diferenças entre os resultados dos alunos autóctones e descendentes de imigrantes têm *nuances* que devem ser analisadas em pormenor (gráficos 7 e 8). A diferença dos resultados médios nas PA entre autóctones e descendentes de imigrantes tende a esbater-se quando os pais são menos escolarizados, em especial na língua portuguesa.

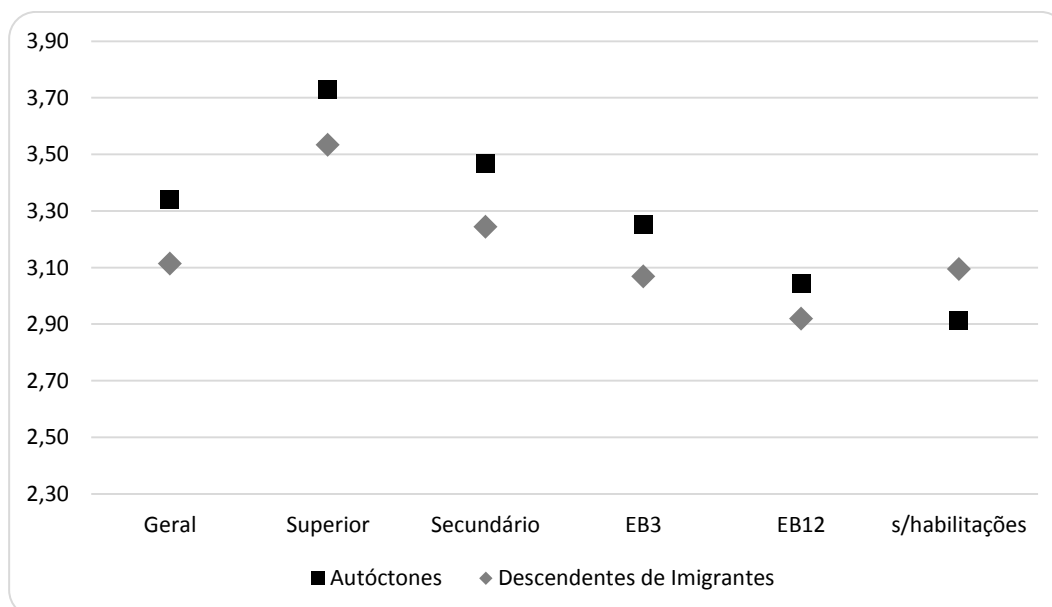


Gráfico 7. Média na PA de **Língua Portuguesa** 4º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10

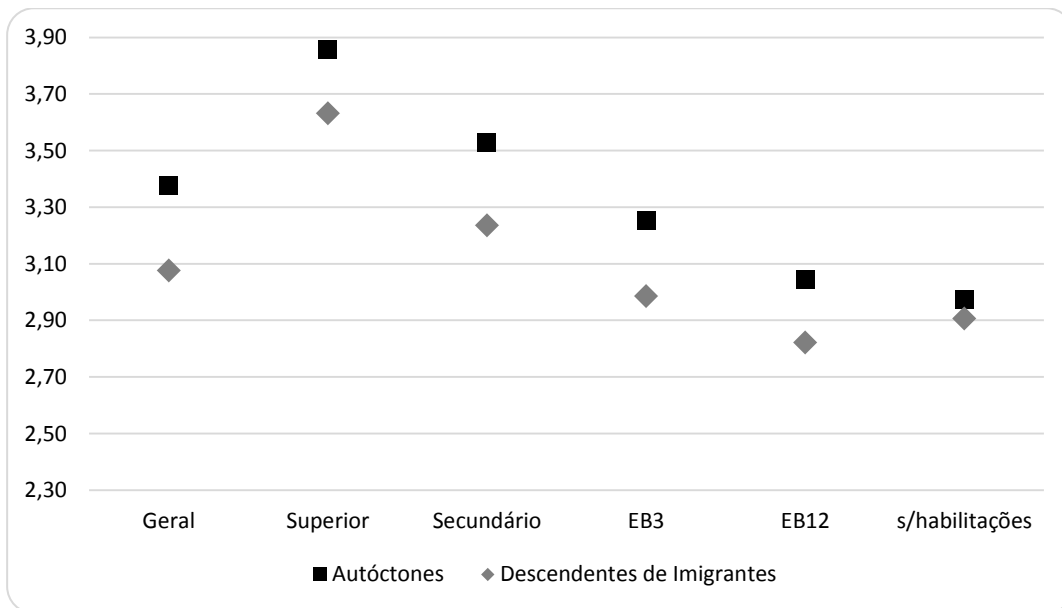


Gráfico 8. Média na PA de **Matemática** 4º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10

Ao analisarmos os gráficos 9 e 10, podemos verificar que apesar de tendencialmente os alunos com origem imigrante terem resultados médios inferiores aos colegas autóctones, isto não ocorre quando os pais são trabalhadores independentes, em ambas as disciplinas, e os resultados aproximam-se quando os pais são operários.

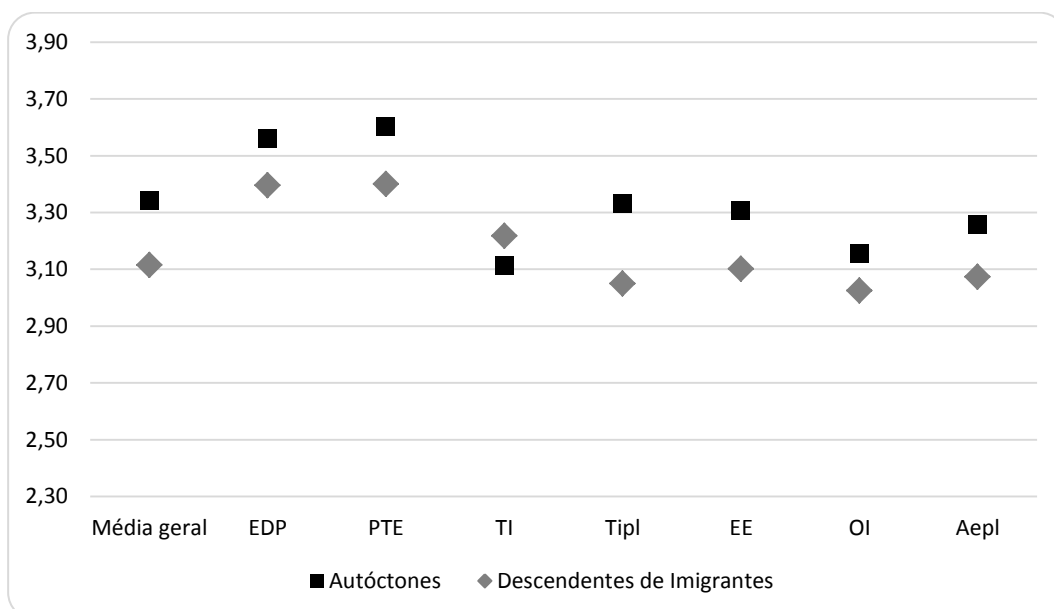


Gráfico 9. Média na PA de **Língua Portuguesa** 4º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10

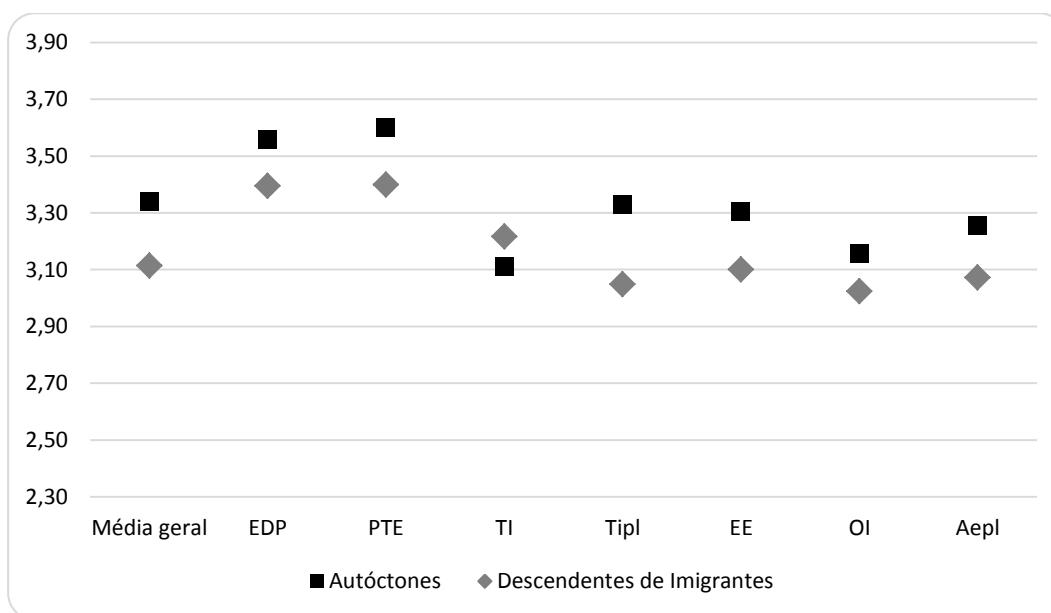


Gráfico 10. Média na PA de **Matemática** 4º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10

3.2.2 Alunos do 6º ano de escolaridade

O perfil da população escolar que prestou provas de aferição do 6º ano em 2009-10 na AML foi muito semelhante ao dos colegas do 4º ano: 24% de alunos eram descendentes de imigrantes, uma proporção considerável de famílias que completaram pelo menos o ensino secundário (48%) e perto de 40% exerciam profissões enquadráveis nas classes médias/altas (EDL e PTE). Comparando o perfil dos alunos autóctones com os de origem imigrante, repetem-se as conclusões retiradas para os alunos do 4º ano: i) nas famílias que têm origem na imigração há uma menor proporção das que completaram o ensino superior (menos 6% dos casos), ii) há uma sobre representação de famílias com este perfil inseridas nos grupos profissionais com condições sociais mais desfavorecidas (EE, OI e Aepl) e iii) há uma proporção muito mais expressiva de alunos que recebe algum apoio estatal (Ação Social Escolar) que neste caso ultrapassa 60% dos alunos descendentes de imigrantes.

Quadro 6. Perfil dos alunos do 6º ano

		Total	Autóctones	Descendent. imigrantes
sexo	Feminino	47,7	47,7	48,0
	Masculino	52,3	52,6	52,0
Origem nacional	Autóctones	75,7	-	-
	Descendentes de imigrantes	24,3	-	-
	Origem PALOP	9,6	-	-
Escolaridade familiar	Ensino superior	19,4	20,1	14,3
	Ensino secundário	28,8	28,9	27,0
	Ensino básico (3º ciclo)	24,8	24,8	24,9
	Ensino básico (1º/2º ciclos)	25,7	25,2	31,2
	Sem habilitações	1,3	1,0	2,5
Classe social	Empresários,Dirigentes e Profissões Liberais (EDL)	14,8	16,1	9,1
	(Profissionais Técnicos de Enquadramento (PTE)	24,2	26,6	14,2
	Trabalhadores Independentes (TI)	2,1	2,2	2,1
	Trabalhadores Independentes pluriactivos (TIpl)	1,8	2,0	1,4
	Empregados Executantes (EE)	24,6	24,1	26,7
	Operários Industriais (OI)	16,2	14,2	24,2
	Assalariados Executantes pluriactivos (AEpl)	16,3	14,9	22,4
Apoio estatal	Com Ação Social Escolar	42,5	37,2	61,3
	Sem Ação Social Escolar	57,5	62,8	38,7

No caso do 6º ano, rapazes e raparigas obtêm melhores classificações a português do que a matemática mas as estas continuam a ter, em média, notas inferiores às dos rapazes, apesar de a diferença entre os sexos se ter reduzido relativamente ao 4º ano (gráfico 11). Quando afinamos a análise de modo a contemplar a diferença entre os que são autóctones e descendentes de imigrantes, a variação dos resultados por sexo tem o mesmo perfil, apenas com a *nuance* de que quando se trata de alunos com origem na imigração (rapazes ou raparigas) a diferença entre as classificações médias de cada disciplina aumenta. Tal como no 4º ano, os alunos descendentes de imigrantes têm piores resultados que os colegas autóctones, sendo especialmente penalizados a matemática. São novamente os alunos com origem nos PALOP os que têm piores resultados, sendo que neste caso ter origem na imigração se traduz por serem negativas as médias obtidas em ambas as disciplinas (gráfico 12).

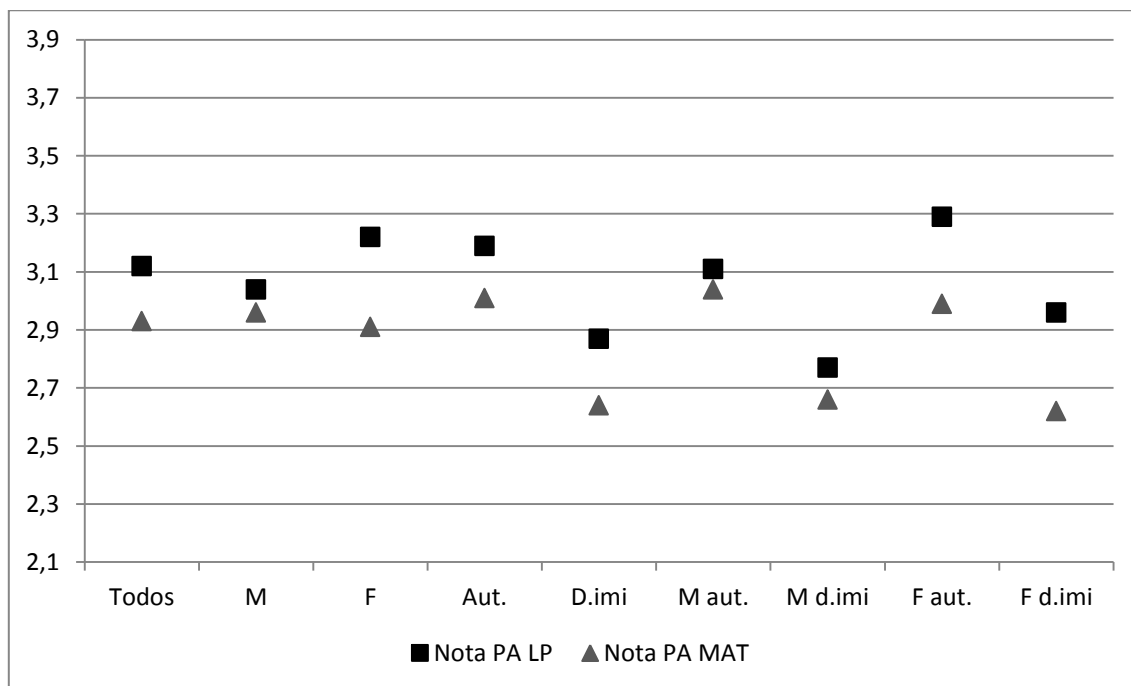


Gráfico 11. Média nas PA do 6º ano, consoante o sexo dos alunos, 2009/10

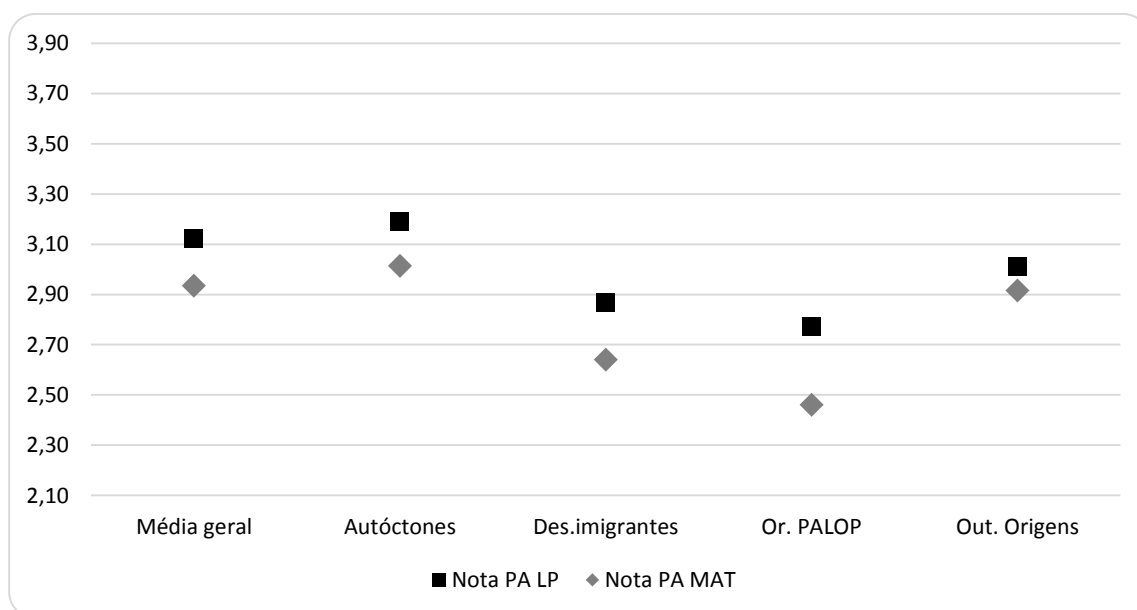


Gráfico 12. Médias nas PA de 6º ano, consoante a origem nacional dos alunos, 2009/10

No 6º ano ainda é mais visível do que no 4º, que os resultados médios nas PA aumentam à medida que aumenta o contacto das famílias com o nosso país (gráfico 13).

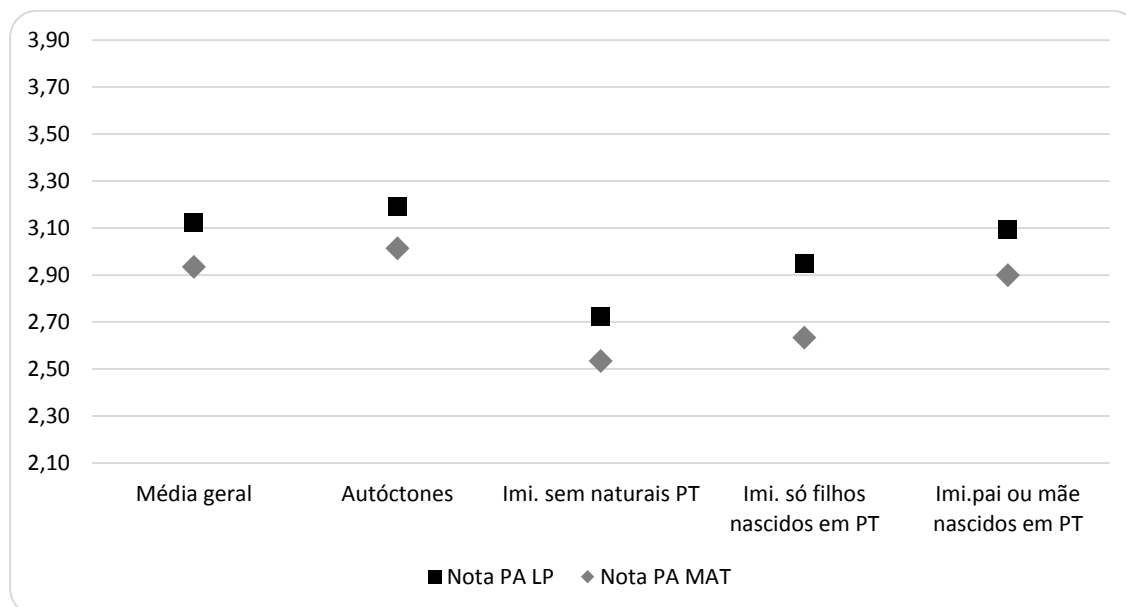


Gráfico 13. Média nas PA de 6º ano, consoante no nível de contacto com PT, 2009/10

Mais uma vez, é notória a vantagem de pertencer às classes sociais mais favorecidas e às famílias mais escolarizadas (gráficos 14 e 15), acontecendo que nesta condição não há diferença significativa entre os resultados que obtêm na língua portuguesa e na matemática. A classificação média a matemática é novamente mais baixa, excepto quando os pais têm formação superior onde a média a esta disciplina supera a de língua portuguesa.

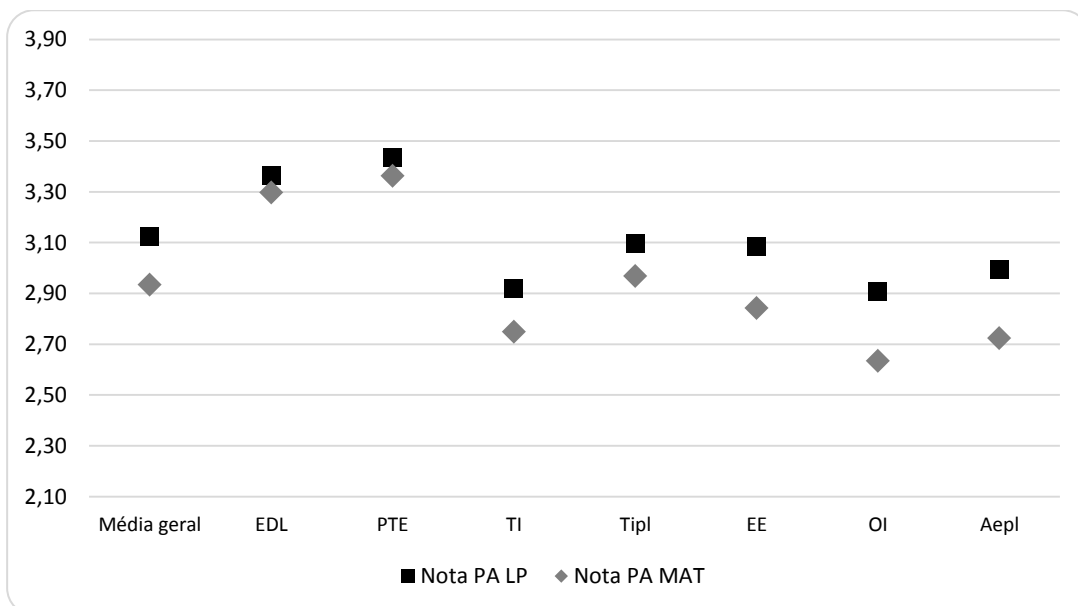


Gráfico 14. Média nas PA de 6º ano, consoante a classe social familiar, 2009/10

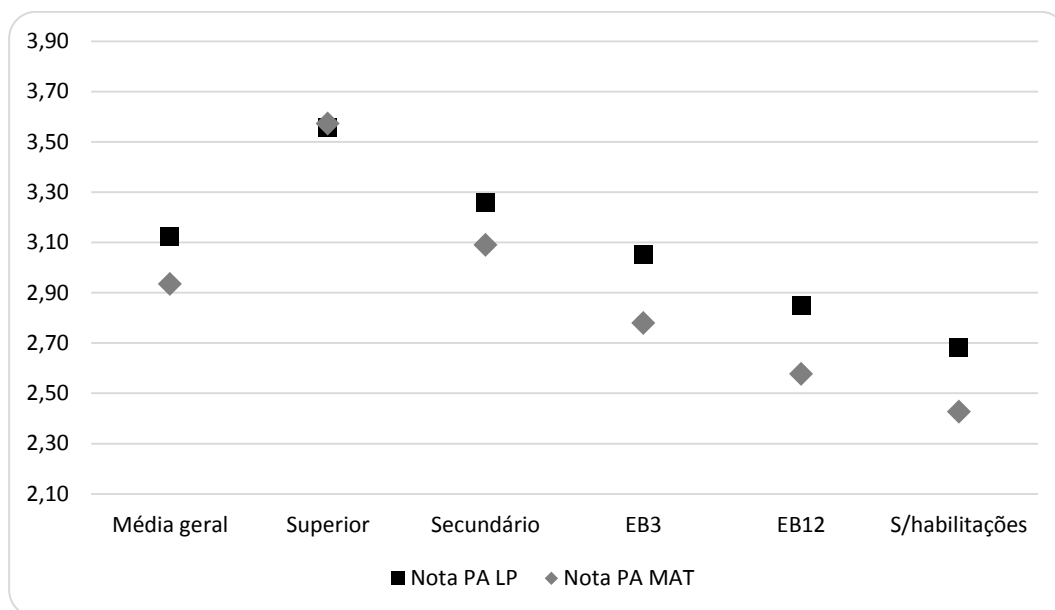


Gráfico 15. Média nas PA de 6º ano, consoante a escolaridade dos pais (pai ou mãe), 2009/10

A média nas provas de aferição de língua portuguesa é sempre inferior nos alunos descendentes de imigrantes, diminuindo ligeiramente a diferença quando os pais dos alunos têm o 3º ciclo do ensino básico e formação superior, a língua portuguesa, e quando os pais têm o 1º/2º ciclo do ensino básico e formação superior, na matemática.

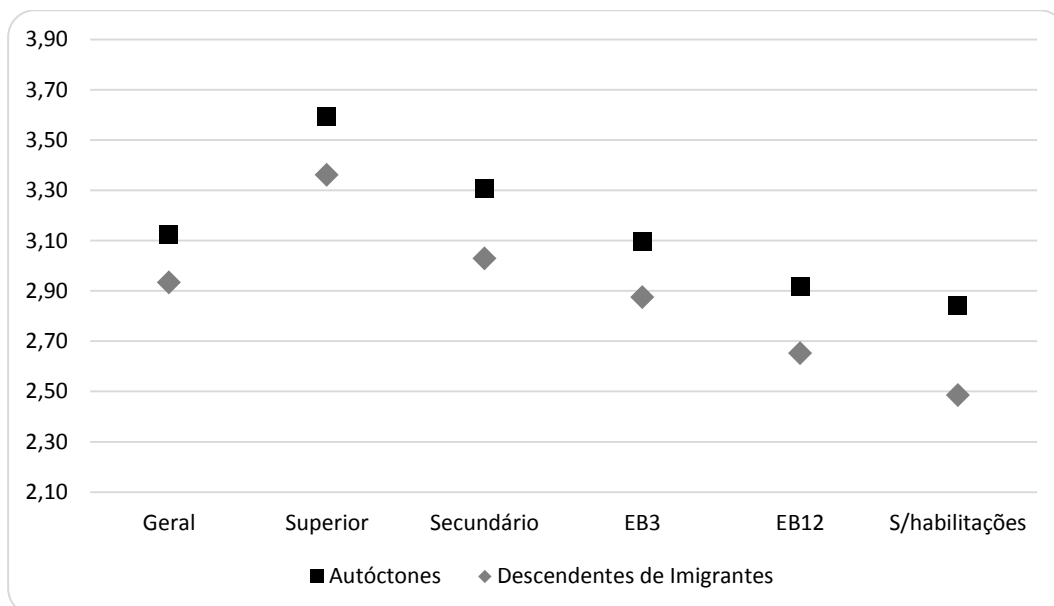


Gráfico 16. Média na PA de **Língua Portuguesa** 6º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10

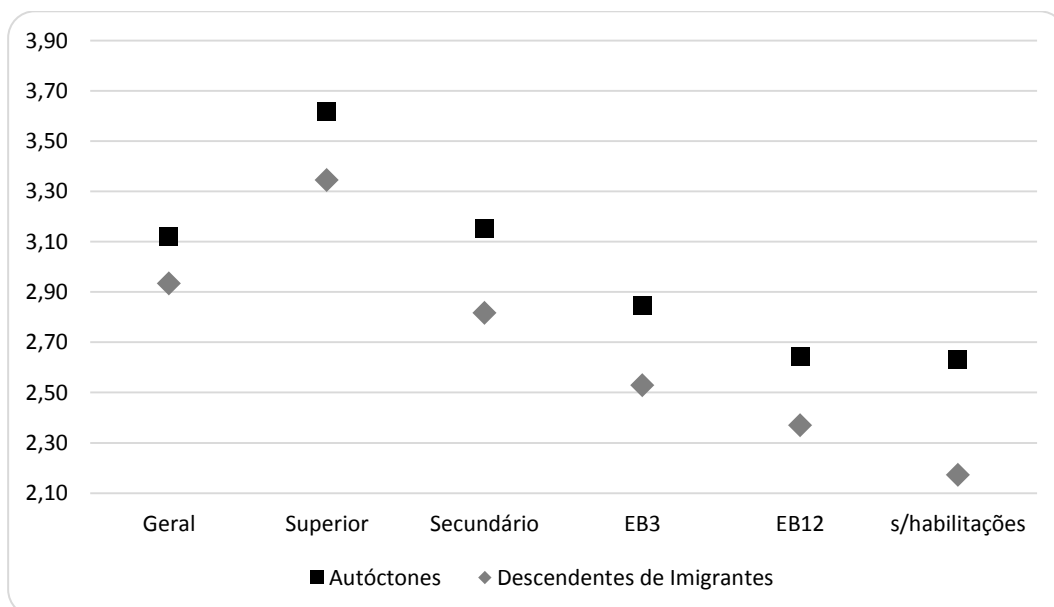


Gráfico 17. Média na PA de **Matemática** 6º ano, segundo a origem nacional e a escolaridade dos pais, 2009/10

Quando consideramos simultaneamente a condição social e a origem nacional constatamos que os alunos de origem imigrante são sempre mais penalizados na classificação média das provas, tanto a língua portuguesa como a matemática, aproximando-se os resultados quando as famílias se inserem nos Empresários, dirigentes e profissionais liberais e, no caso da matemática, quando são trabalhadores independentes.

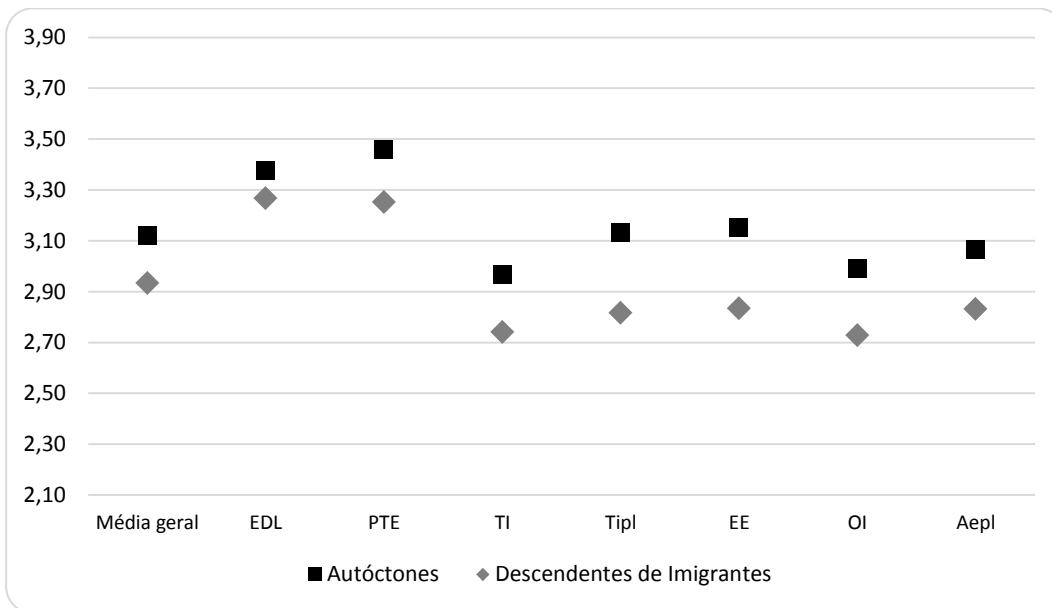


Gráfico 18. Média na PA de **Língua Portuguesa**, 6º ano, consoante a origem nacional e a classe social familiar, 2009/10

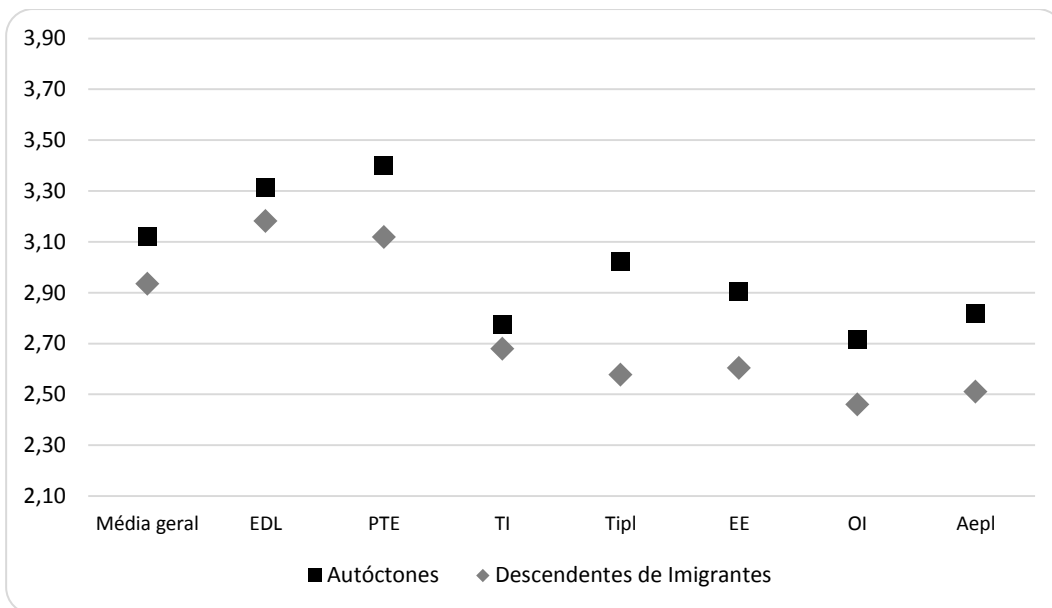


Gráfico 19. Média da PA de **Matemática**, 6º ano, consoante a origem nacional e classe social familiar, 2009/10

3.3 Resultados das escolas

3.3.1 Escolas do 1º ciclo (4º ano)

Para facilitar a comparação dos resultados obtidos nos três anos em análise, procedeu-se a uma standardização das notas em cada ano letivo (passando a média das notas de todas as escolas a assumir o valor 0, com desvio-padrão igual a 1). Desta forma, o posicionamento de cada escola quanto ao resultado obtido nas provas de aferição pode ser avaliado em termos do seu afastamento face à média (0), medido em unidades de desvio-padrão.

Desta análise (gráficos 20 e 21), pode concluir-se que:

- como era previsível, a distribuição das notas tem uma distribuição simétrica, concentrando-se os valores sempre em torno da mediana (como se pode ver nos retângulos);
- por outro lado pode dizer-se que a amplitude em torno da mediana não tem variado significativamente de ano para ano, ou seja, as distribuições dos resultados das escolas são equivalentes;
- finalmente, persistem ao longo dos 3 anos *casos atípicos*, que se afastam claramente da mediana, predominando neste caso as escolas que obtêm resultados muito baixos (destacam-se pela negativa).

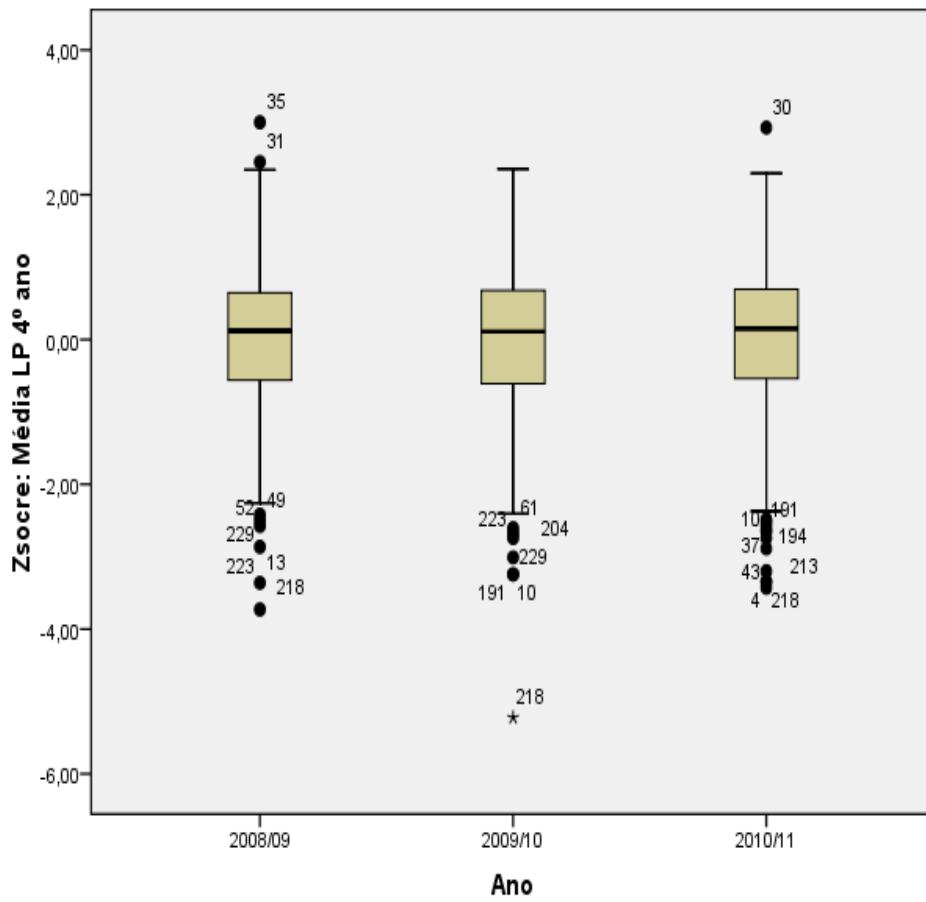


Gráfico 20. Diagrama de extremos e quartis para as notas das escolas a **Língua Portuguesa**

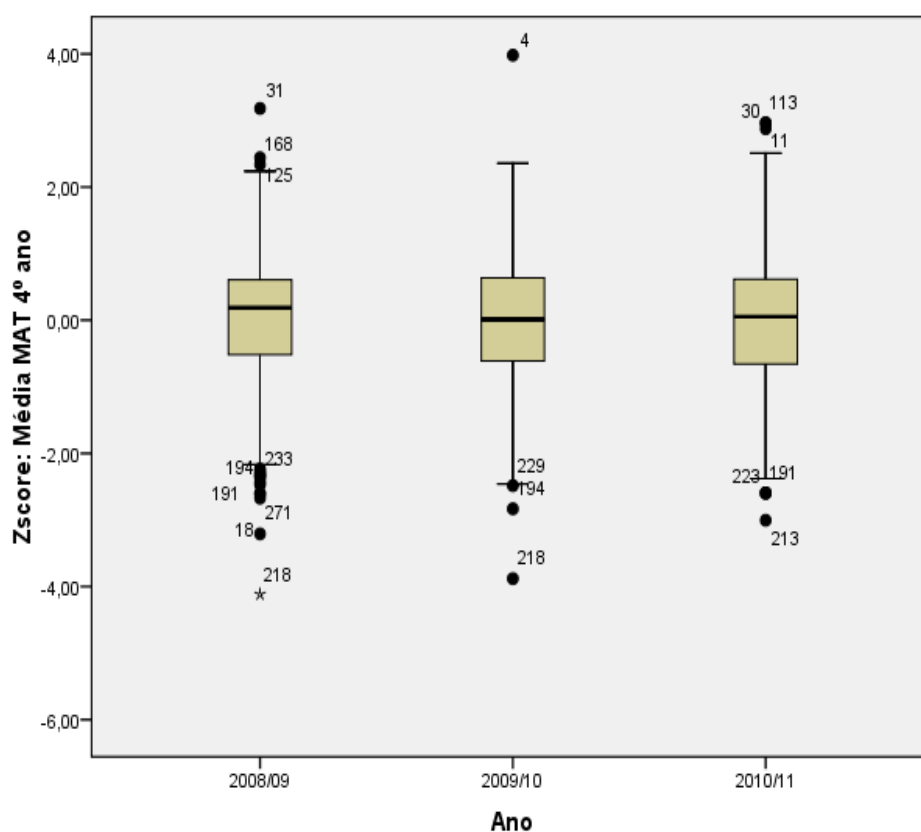


Gráfico 21. Diagrama de extremos e quartis para as notas das escolas a **Matemática**

Para analisar a relação entre o desempenho escolar e as condições sociais e origens nacionais dos alunos, começou-se por construir *clusters* de escolas, a partir de variáveis relativas às origens sociais dos alunos: i) escolaridade dos pais (percentagem de pais com formação superior e até ao 2º ciclo); ii) classe social (percentagem de pais Profissionais Técnicos e de Enquadramento – PTE e Operários Industriais – OI); iii) origem nacional (percentagem de alunos descendentes de imigrantes e percentagem com origem nos PALOP). Procurou-se, assim, delimitar grupos de escolas, diferentes entre si, mas relativamente homogêneos no seu interior quanto às origens sociais dos alunos que as frequentam.

Foram retidos 3 *clusters* a que correspondem 3 perfis sociais diferenciados: 21 % das escolas concentram população escolar mais desfavorecida; quase metade das escolas (43%) tem uma população escolar que foi considerada socialmente intermédia; e 36% concentra população socialmente mais favorecida.

Como se pode observar no quadro 7, a escolaridade dos pais aumenta do *cluster* 1 para o 3, diminuindo a percentagem de pais com um nível de escolaridade

baixo e aumentando a percentagem de pais com um nível de escolaridade mais alto. Também no que diz respeito à classe social, aumenta progressivamente o peso dos PTE e diminui a presença dos OI. Quando se atenta na presença de descendentes de imigrantes (e entre estes de PALOP), esta é mais acentuada no primeiro *cluster*, diminuindo no segundo e terceiro (sendo muito próxima nestes *clusters*).

No mesmo quadro pode ainda observa-se que a cada perfil sociocultural da população escolar corresponde um diferente resultado médio nas provas: a média aumenta regularmente à medida que melhora a condição social. O desvio padrão também diminui à medida que a população escolar é mais favorecida, o que evidencia uma menor dispersão dos resultados obtidos pelos alunos desta condição social.

Quadro 7. Caracterização dos clusters de escolas – 4º ano

	1. Pop. soc. desfavorecida (N=90 -21%)		2. Pop.soc. intermedia (N=184- 43%)		3. Pop. soc. favorecida (N=157 - 36%)	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
% Escolaridade familiar alta (Ens. Sup.)	7,4	6,2	11,8	7,4	35,6	13,3
% Escolaridade familiar baixa (até 2ºC)	36,0	15,0	29,3	14,0	10,8	6,6
% Classe social familiar PTE	14,8	9,0	18,9	8,8	36,7	10,9
% Classe social familiar OI	22,3	10,2	18,8	9,8	9,1	5,9
% Alunos descendentes de imigrantes	44,0	11,1	16,8	9,1	17,9	9,5
% Alunos de origem PALOP	31,2	13,0	7,8	6,3	7,1	6,4
Resultados médios nas PA	3,07	0,33	3,30	0,31	3,49	0,24

Projetando num diagrama de dispersão (gráfico 22) cada uma das escolas do 1º ciclo onde se realizaram as provas do 4º ano, atendendo quer à média obtida nas provas - média estandardizada - 2008/09 a 2010/11 (eixo vertical), quer à percentagem de pais que completaram no máximo o 2º ciclo do ensino básico (eixo horizontal), evidencia-se que:

- À medida que aumenta a presença de pais com baixa escolaridade nas escolas, reduzem-se as notas médias obtidas (tendência marcada pela linha reta traçada no gráfico) - a intensidade da relação entre as duas variáveis é significativa, embora relativamente baixa ($r^2= 0.280$);

- Existe uma considerável amplitude na variação dos resultados médios obtidos pelas escolas, sendo possível identificar estabelecimentos que conseguem fazer melhor, ou pior, tendo as mesmas circunstâncias sociais da população escolar (escolas com semelhantes perfis sociais apresentam resultados distintos ou, ao contrário, com

notas médias nas PA semelhantes, têm perfis sociais distintos, inclusive dentro do mesmo cluster);

- Considerando os diferentes grupos de escolas (*clusters*), verifica-se que tende a existir uma menor dispersão entre as escolas com os perfis sociais mais favorecidos, ao contrário do que acontece com as escolas socialmente mais desfavorecidas. Quer isto dizer que, o contexto educativo afeta mais os resultados dos alunos provenientes de meios sociais mais desfavorecidos, do que os de alunos provenientes de meios sociais mais favorecidos, o que corrobora o que outros estudos tinham já comprovado.¹³

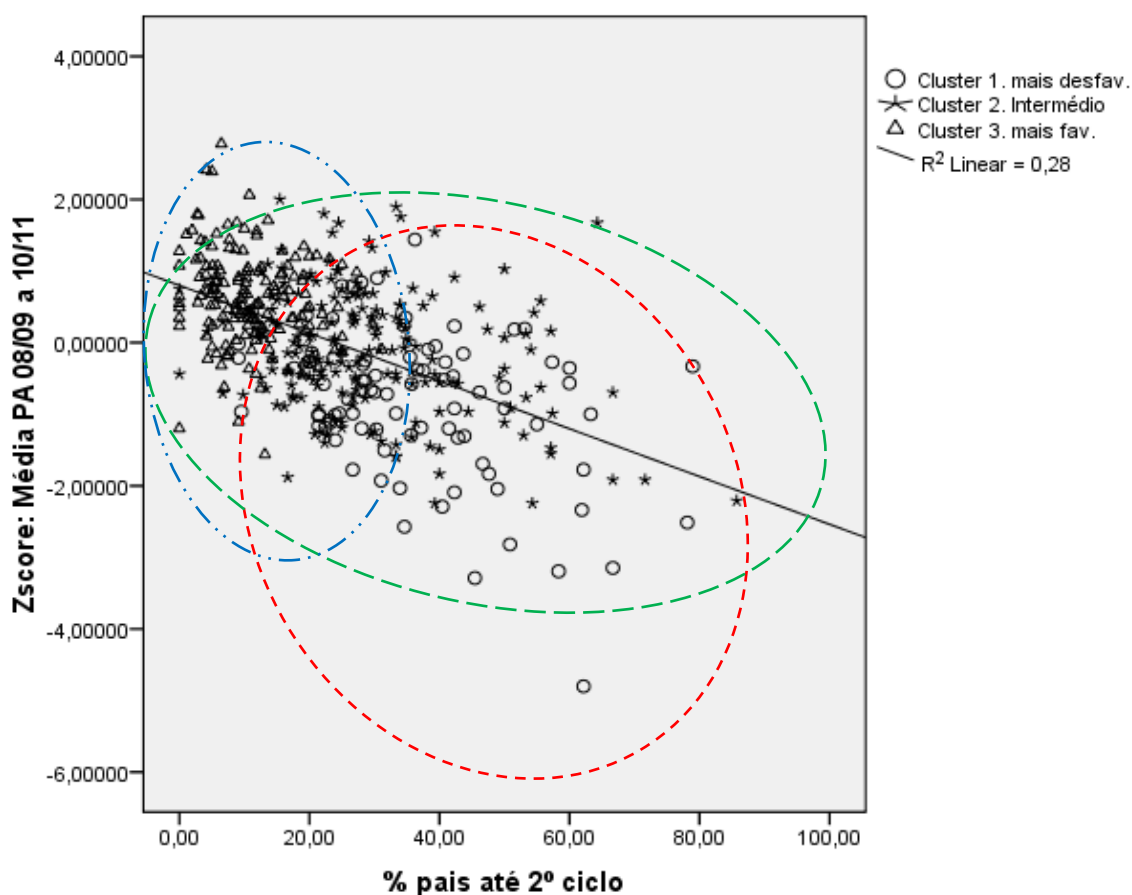


Gráfico 22. Média estandardizada dos resultados das PA de 4º ano e % de pais com escolaridade baixa (até ao 2º ciclo) (2008/09 a 2010/11)

¹³Como destaca Duru-Bellat, em contexto de resultados de provas internacionais, "(...) as diferenças entre países no desempenho alcançado são mais acentuadas para os alunos provenientes de contextos desfavorecidos. Inversamente, o sucesso dos jovens de contextos socialmente mais favorecidos é claramente mais homogéneo de um país (e portanto de um sistema educativo) para o outro. Isto confirma que estes alunos são menos sensíveis ao contexto." (2002:165, tradução própria)

Com base nos *clusters* de escolas a que se chegou é possível fazer uma leitura dos *rankings* das escolas “sensível” ao contexto social dos alunos. Assim, podemos hierarquizar as escolas e identificar as escolas que obtiveram melhores resultados em 2009/10 separadamente para cada grupo, ou seja, depois de terem sido “homogeneizadas” as condições socio-culturais das famílias dos alunos que prestaram prova.

Tendo por referência o ranking geral, as escolas aqui assinaladas estão nos grupos de escolas com condições sociais intermédias ou favorecidas. Salientam-se escolas que ocupavam lugares bastante secundarizados nesse ranking geral (Quinta das Sementes estava 140º em 431 e passa para o 10º em 90).

Quadro 8. Comparação ranking escolas segundo resultados provas de aferição 4º ano 2009/10 (geral e por *cluster*)

Nº	GERAL (N=431)	Pop. Desfavorecida (posição no geral) (N=90)	Pop. Intermédia (posição no geral) (N=184)	Pop. Favorecida (posição no geral) (N=157)
1	EB Alto da Ajuda	EB Pendão (30º)	EB Alto da Ajuda (1º)	EB Arcos (2º)
2	EB Arcos	EB Baixa da Banheira nº 6 (59º)	EB Setúbal nº 4 (3º)	EB Manuel Beça Múrias (5º)
3	3º EB Setúbal nº 4	EB São João da Talha nº 1 (65º)	EB Queluz nº 2 (4º)	EB O Leão de Arroios (6º)
4	EB Queluz nº 2	EB Quinta Medideira(111º)	EB Águas de Moura nº 1 (8º)	EB Armando Guerreiro (7º)
5	EB Manuel Beça Múrias	EB Anselmo de Oliveira (119º)	EB Alcabideche nº 1 (15º)	EB Birre nº 2 (8º)
6	EB O Leão de Arroios	EB Unhos nº 3 (119º)	EB Abrunheira (17º)	EB Telheiras (10º)
7	EB Armando Guerreiro	EB Fitares (126º)	EB São Francisco (20º)	EB Bairro de São Miguel (10º)
8	EB Águas de Moura nº 1	EB Serra das Minas nº 2 (126º)	EB Manuel Heleno (22º)	EB Palmela (12º)
	EB Birre nº 2	EB José Ruy (135º)	EB Mina (28º)	EB São Bento (13º)
10	EB Telheiras e EB Bairro de São Miguel	EB Quinta das Sementes (140º)	EB Maçã (29º)	EB Setúbal nº 3 (13º)

Pode colocar-se a questão de saber se, dentro de cada grupo, o lugar ocupado pelas escolas poderá ter alguma relação com o perfil de escolaridade dos pais dos alunos (uma vez que os clusters constituídos minimizam, no seu interior, as diferenças entre as escolas mas não as anulam em absoluto). Nesse sentido, poder-se-ia pensar que as escolas nos primeiros lugares dos seus *clusters* fossem as que apresentassem perfis sociais relativamente mais favorecidos no interior do cluster, explicando assim os seus resultados mais elevados.

De forma a responder a esta questão, fomos ver o que acontecia com as escolas com as populações sociais mais contrastantes (1 e 3). Mais uma vez, podemos verificar que não se trata de uma relação linear, ou seja, o poder da escola mais uma vez se evidencia. Encontram-se a negrito os casos que mais “fogem da regra” no sentido em que fazem “melhor” (estão entre os 10 melhores resultados), mesmo com os perfis de escolaridade mais desfavorecidos, dentro do seu *cluster* (quadros 9 e 10).

Quadro 9. Formação académica familiar nas 10 primeiras escolas do ranking do *cluster* com a população socialmente desfavorecida (4º ano)

Pop. Desfavorecida	% esc. até 2 ^o c	% sup.
EB Pendão	36,2	5,8
EB Baixa da Banheira nº 6	28,0	4,0
EB São João da Talha nº 1	34,5	6,9
EB Quinta Medideira	39,4	10,6
EB Anselmo de Oliveira	11,1	22,2
EB Unhos nº 3	50,0	0,0
EB Fitares	19,2	13,8
EB Serra das Minas nº 2	42,3	8,7
EB José Ruy	25,0	6,8
EB Quinta das Sementes	50,0	6,3

Quadro 10. Formação académica familiar nas 10 primeiras escolas do ranking do *cluster* com a população socialmente favorecida (4º ano)

Pop. Favorecida	% esc. até 2ºc	% sup.
EB Arcos	2,0	56,9
EB Manuel Beça Múrias	5,0	65,0
EB O Leão de Arroios	8,6	43,2
EB Armando Guerreiro	10,0	45,0
EB Birre nº 2	4,0	44,0
EB Telheiras	4,2	73,6
EB Bairro de São Miguel	1,1	73,6
EB Palmela	11,9	38,1
EB São Bento	13,6	31,8
EB Setúbal nº 3	6,5	45,2

No *cluster* das escolas com população mais desfavorecida (quadro 11), 2 escolas mantêm a posição entre os 10 melhores resultados nos 3 anos e outras 4 escolas surgem entre as 10 primeiras deste cluster em 2 dos 3 anos considerados (destas 2 surgem em dois anos consecutivos).

Quadro 11. Ranking Provas de Aferição, População socialmente desfavorecida (4º ano)

2008/2009		2009/10		2010/2011	
Escola	Média PA	Escola	Média PA	Escola	Média PA
EB Anselmo de Oliveira	3,68	EB Pendão	3,80	EB Baixa da Banheira nº 6	3,93
EB Caparide	3,59	EB Baixa da Banheira nº 6	3,64	EB Pendão	3,81
EB Lisboa nº 75	3,58	EB São João da Talha nº 1	3,59	EB Feijó nº 2	3,73
EB Amora	3,54	EB Quinta Medideira	3,52	EB Maria Luciana Seruca	3,66
EB Tires	3,53	EB Anselmo de Oliveira	3,51	EB Tires	3,61
EB Unhos nº 1	3,50	EB Unhos nº 3	3,51	EB Caparide	3,58
EB Mira Sintra	3,50	EB Fitares	3,50	EB Belas nº 1	3,58
EB José Ruy	3,50	EB Serra das Minas nº 2	3,50	EB Sophia de Mello Breyner	3,57
EB Miratejo	3,49	EB José Ruy	3,49	EB José Ruy	3,56
EB Pendão	3,49	EB Quinta das Sementes	3,48	EB Vale Grande	3,55

Ao observarmos o quadro 12, podemos afirmar que o *cluster* que reúne um maior número de escolas é também o que tem menor consistência das escolas nos primeiros 10 lugares: nenhuma mantém posição nos 3 anos; 3 escolas surgem nos

primeiros 10 lugares em 2 dos 3 anos considerados, duas delas em anos consecutivos (Maçã e Queluz 2).

Quadro 12. Ranking Provas de Aferição, População socialmente intermédia (4º ano)

2008/2009		2009/10		2010/2011	
Escola	Média PA	Escola	Média PA	Escola	Média PA
EB Cascais nº 4	4,22	EB Alto da Ajuda	4,38	EB Quinta Nova da Telha	4,44
EB Faralhão nº 2	4,07	EB Setúbal nº 4	4,01	EB Setúbal nº 11	4,21
EB Amoreira nº 1	3,99	EB Queluz nº 2	4,01	EB Encarnação	4,03
EB Baixa da Banheira nº 3	3,85	EB Águas de Moura nº 1	3,95	EB Queluz nº 2	3,99
EB São João da Talha nº 4	3,85	EB Alcabideche nº 1	3,91	EB Maçã	3,95
EB António Torrado	3,82	EB Abrunheira	3,89	EB São João das Lampas	3,93
EB Quinta da Fonteireira	3,75	EB São Francisco	3,88	EB Quinta da Fonteireira	3,91
EB Lisboa nº 4	3,73	EB Manuel Heleno	3,86	EB Baixa da Banheira nº 2	3,87
EB São Domingos de Rana nº 1	3,72	EB Mina	3,82	EB Talaíde	3,85
EB Abóboda nº 1	3,72	EB Maçã	3,81	EB São Julião do Tojal	3,85

É no *cluster* com a população mais favorecida (quadro 13) que mais escolas mantêm a sua posição entre as 10 primeiras: 3 escolas surgem neste segmento do ranking nos 3 anos considerados. Porém mais nenhum estabelecimento deste ranking mantém sequer a sua posição de um ano para o outro.

Quadro 13. Ranking Provas de Aferição, População socialmente favorecida (4º ano)

2008/2009		2009/10		2010/2011	
Escola	Média PA	Escola	Média PA	Escola	Média PA
EB Setúbal nº 3	4,03	EB Arcos	4,05	EB Setúbal nº 3	4,29
EB Manuel Beça Múrias	3,99	EB Manuel Beça Múrias	3,99	EB Telheiras	4,13
EB Amoreira nº 2	3,98	EB O Leão de Arroios	3,98	EB São João de Deus	4,10
EB Aldeia do Juso nº 1	3,97	EB Armando Guerreiro	3,96	EB Jorge Mineiro	4,09
EB Palmela nº 2	3,95	EB Birre nº 2	3,95	EB Eng. Ressano Garcia	4,06
EB António R. de Andrade	3,90	EB Telheiras	3,94	EB Caselas	3,97
EB Infantado	3,89	EB Bairro de São Miguel	3,94	EB Vendas de Azeitão	3,95
EB Telheiras	3,86	EB Palmela	3,93	EB Quinta Grande	3,93
EB Alto da Guerra	3,85	EB São Bento	3,92	EB Manuel Beça Múrias	3,93
EB Cova da Piedade nº 1	3,84	EB Setúbal nº 3	3,92	EB Vila N. de Azeitão	3,88

Para tentar perceber o poder explicativo das variáveis de contexto, foi realizada uma regressão linear múltipla, na qual foram consideradas como variáveis a explicar as médias dos resultados obtidos nas provas de língua Portuguesa e matemática. As variáveis independentes ou explicativas que entraram neste modelo foram: escolaridade dos pais baixa (% de pais – pai ou mãe) que completaram no máximo o 2º ciclo); classe social familiar PTE (% de pais – pai ou mãe – PTE, mede a presença de famílias PTE na escola); descendentes de imigrantes (% de alunos descendentes de imigrantes).

Observando o quadro 14, pode concluir-se o seguinte:

- 27,4% da variação da nota na PA de língua portuguesa é explicada pelo modelo, que inclui como preditores a escolaridade dos pais(baixa), a classe social familiar (PTE) e a presença de descendentes de imigrantes.
- O modelo tem menor capacidade explicativa no caso da matemática ($R^2=16,7\%$), o que significa que os resultados dos alunos a matemática dependem mais da escola, do que os a língua portuguesa; ou seja, o “poder” da escola para fazer melhor é mais elevado em matemática;
- A variável com maior impacto nos resultados é a percentagem de pais que completaram, no máximo, o 2º ciclo do ensino básico: quanto mais elevada a percentagem de pais com escolaridade baixa, menores são os resultados médios das escolas nas PA, especialmente a língua portuguesa;
- Ser descendente de imigrantes afeta mais os resultados a língua portuguesa do que a matemática.

Quadro 14. Fatores explicativos dos resultados das escolas nas PA (Regressão Linear Múltipla)

Variáveis independentes	Língua Portuguesa		Matemática	
	Beta	R ² semi-parcial	Beta	R ² semi-parcial
Escolaridade dos pais (baixa)	-0,333 (1)	7,20%	-0,197 (1)	2,50%
Classe social (PTE)	0,179 (3)	2,10%	0,189 (2)	3,60%
Desc. Imigrantes	- 0,191 (2)	3,50%	-0,181 (3)	3,20%
R ²	27,4%		16,7%	

3.3.2 Escolas do 2º ciclo (6º ano)

Também no 6º ano começámos por fazer a estandardização dos resultados, devendo assinalar-se a diminuição da amplitude em 2010/11, em língua portuguesa – os resultados das escolas foram menos dispersos em matemática: a existência de apenas um *caso atípico* pela positiva (2009/10), bem como a consistência das *escolas atípicas pela negativa* tanto em língua portuguesa como em matemática.

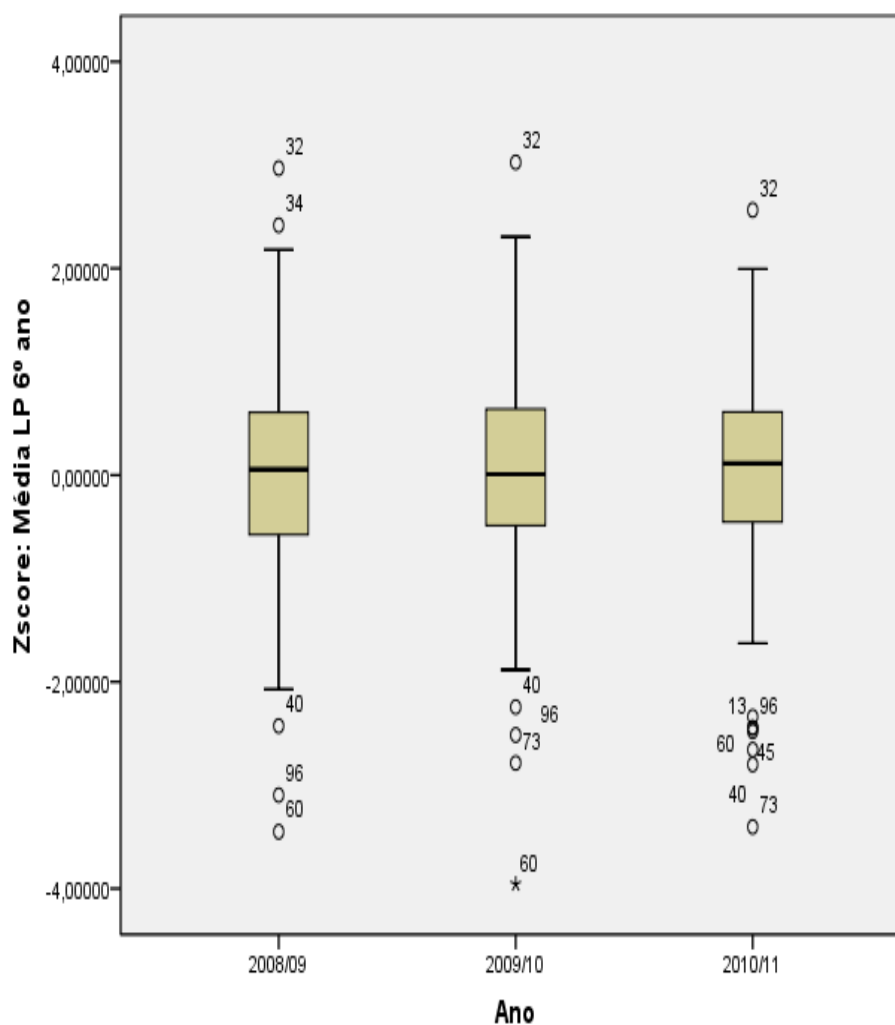


Gráfico 23. Diagrama de extremos e quartis para as notas das escolas a **Língua Portuguesa**

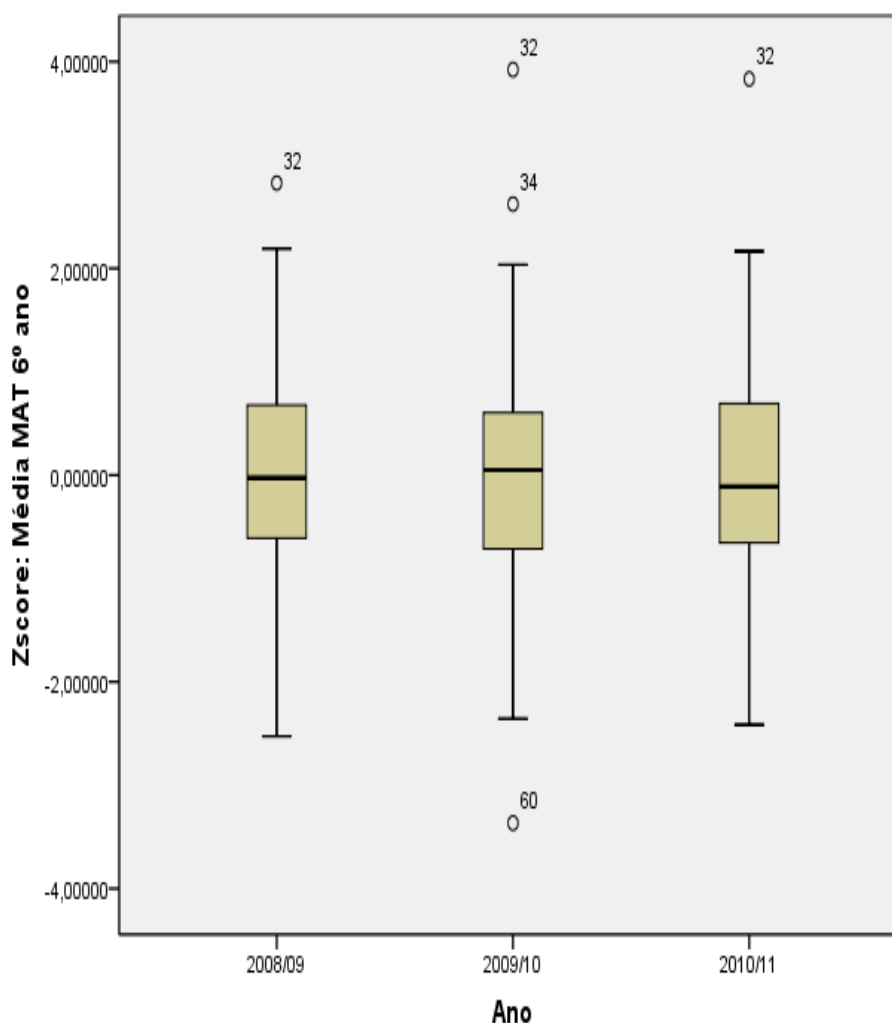


Gráfico 24. Diagrama de extremos e quartis para as notas das escolas a **Matemática**

À semelhança do que se verificou no 4º ano, quando analisamos os *clusters* de escolas do 6º ano (quadro 15) é visível que a escolaridade dos pais aumenta do cluster 1 para o 3. Também no que respeita à classe social, aumenta progressivamente o peso dos PTE e diminui a presença dos OI. Quando se considera a presença de descendentes de imigrantes (e entre estes de PALOP), esta é mais acentuada no primeiro *cluster*, diminuindo no segundo e terceiro.

No que respeita ao peso de cada *cluster* no universo das escolas, esta distribuição é relativamente similar em ambos os anos de escolaridade. Por exemplo, o *cluster* onde se agregam as escolas com condições sociais mais adversas representa cerca de 20% do total de escolas analisadas.

Tanto para o 4º como para o 6º ano, a nota média obtida nas provas aumenta à medida que melhora a condição social da população escolar que a realizou.

Quadro 15. Caracterização dos *clusters* de escolas – 6º Ano

	1. Pop. soc. desfavorecida (N=28 – 20%)		2. Pop. soc. intermedia (N=70 – 49%)		3. Pop. soc. favorecida (N=45 – 31%)	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
% Escolaridade familiar alta (Ens. Sup.)	8,0	4,9	12,6	5,7	32,6	12,8
% Escolaridade familiar baixa (até 2ºC)	42,4	15,1	31,9	9,8	16,4	6,2
% Classe social familiar PTE	13,0	6,5	18,9	5,8	35,1	8,7
% Classe social familiar OI	20,9	7,4	19,6	7,4	9,6	4,5
% Alunos descendentes de imigrantes	48,0	10,2	22,2	8,5	17,9	7,1
% Alunos de origem PALOP	36,9	13,2	12,0	7,3	7,6	4,2
Resultados médios nas PA	2,72	0,21	2,93	0,15	3,25	0,18

Como se pode observar no gráfico 25 (cada ponto no gráfico representa uma escola), a grande maioria das escolas da AML alcança um dos desígnios da escola nas sociedades modernas, como Bourdieu e Passeron indicaram na sua visão crítica (1964), o qual consiste na tradução das desigualdades sociais pré-existentes em desigualdades educativas: os resultados médios das escolas tendem a variar em relação direta com o perfil social das famílias a que pertencem as crianças em idade escolar, ou seja, os melhores resultados ocorrem nas escolas nas quais o peso dos pais com mais escolaridade e de classe média/superior é mais significativo, e vice-versa. Pode concluir-se que:

- Ao contrário do que acontece no 4º ano, as diferenças nos resultados médios das escolas parecem claramente relacionadas com o nível de escolaridade dos pais dos alunos dos estabelecimentos onde foram realizadas provas. À medida que aumenta a presença de pais com baixa escolaridade, diminui a média obtida nas provas (tendência marcada pela linha reta traçada no gráfico) – a intensidade da relação entre as duas variáveis é significativa e bastante alta – r^2 linear = 0.607 – o que contrasta com o valor 0.208 para o 4º ano. A intensidade da relação entre as duas variáveis aumenta e o declive da reta é bastante mais acentuado. Pode então afirmar-se que as escolas com 6º ano tendem a cumprir a função de reprodutoras das desigualdades sociais com maior eficácia.

- Ainda que a distribuição das escolas com o 6º ano, nas quais se realizaram PA, se aproximem mais da linha de tendência, é possível identificar algumas variações na amplitude dos resultados obtidos, contudo bastante menor, quando comparado com o 4º ano;

- Considerando os diferentes grupos de escolas, observa-se uma dispersão mais baixa nas escolas com população socialmente mais favorecida e mais elevada nas escolas em contextos sociais mais desfavorecidos. A distribuição das escolas é muito próxima da reta, especialmente no caso do conjunto de escolas que têm população escolar mais vulnerável (assinaladas com um círculo), o que revela a forte associação dos resultados obtidos à escolaridade dos progenitores – onde as escolas conseguem “romper” mais esta relação é quando têm alunos de condição social intermédia (escolas aparecem em forma de estrela) ou socialmente favorecida (em forma triangular).

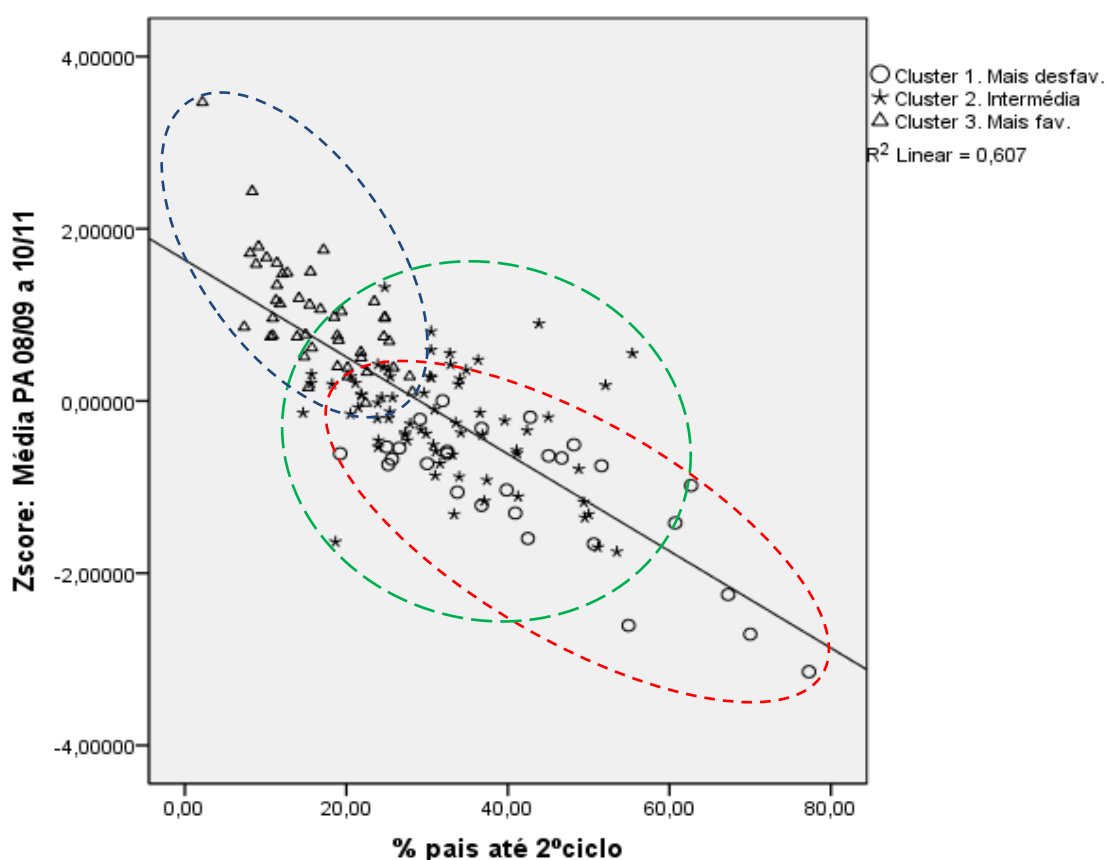


Gráfico 25. Média estandardizada dos resultados das PA de 6º ano e % de pais com escolaridade baixa (até ao 2º ciclo) (2008/09 a 2010/11)

Podemos identificar, à semelhança do que foi feito para as escolas de 4º ano, aquelas que obtiveram melhores resultados neste ano letivo em cada grupo de escolas identificado, ou seja, depois de ter “homogeneizado” as condições socio-culturais das famílias dos alunos que prestaram prova.

Tendo por referência o ranking geral, pode verificar-se que todas as escolas do *cluster* mais favorecido se encontram nas 10 primeiras posições do ranking, apenas acrescentando o 1º lugar do *cluster* intermédio (resultado ex-aequo); a recolocação das escolas de acordo com o seu perfil social faz uma diferença ainda maior do que no 4º ano: as duas últimas escolas do *cluster* socialmente mais desfavorecido estavam em 108º (em 143) e passaram para 10º (em 28).

Quadro 16. Ranking escolas segundo resultados nas PA 6º ano 2009/10 (geral e por *cluster*)

Nº	GERAL (N=143)	Pop. Desfavorecida (posição no geral) (N=28)	Pop. Intermédia (posição no geral) (N=70)	Pop. Favorecida (posição no geral) (N=45)
1	EB Vasco da Gama	EB Visconde de Juromenha (84º)	EB Mafra (10º)	EB Vasco da Gama (1º)
2	EB Telheiras	EB Paulo da Gama (84º)	EB Pedro de Santarém (34º)	EB Telheiras (2º)
3	EB D Pedro IV	EB Ruy Belo (87º)	EB Santana (36º)	EB D Pedro IV (3º)
4	EB Bocage	EB António Sérgio (87º)	EB Forte da Casa (37º)	EB Bocage (4º)
5	EB Miraflores	EB Prof. Pedro d Orey da Cunha (92º)	EB Bobadela (37º)	EB Miraflores (5º)
6	EB Roque Gameiro	EB Prof. Galopim de Carvalho (95º)	EB Venda do Pinheiro (41º)	EB Roque Gameiro (6º)
7	EB Eugénio dos Santos	EB General Humberto Delgado (95º)	EB Quinta de Marrocos (41º)	EB Eugénio dos Santos (7º)
8	EB Prof. Egas Moniz	EB Costa da Caparica (101º)	EB Albarraque (41º)	EB Prof. Egas Moniz (8º)
9	EB Prof. Noronha Feio	EB Pe. António Alberto Neto (101º)	EB Navegador Rodrigues Soromenho (45º)	EB Prof. Noronha Feio (9º)
10	EB Mafra	EB Pedro Eanes Lobato (108º)	EB Ferreira de Castro (46º)	EB Prof. Delfim Santos (10º)
10	EB Prof. Delfim Santos	EB de Corroios (108º)	EB Terrugem (46º)	

Mais uma vez, podemos verificar que não existe uma relação linear entre os resultados e os perfis de escolaridade dos pais (o *poder da escola* mais uma vez se evidencia). Nos quadros 17 e 18 encontram-se destacadas (a grosso) as escolas que fazem melhor – mesmo com famílias cujos perfis de escolaridade são mais desfavorecidos, dentro do seu *cluster*, estão entre os 10 melhores resultados.

Quadro 17. Formação académica familiar nas 10 primeiras escolas do ranking do *cluster* com a pop. desfavorecida (6º ano)

Pop. Desfavorecida	% esc. até 2ºc	% esc. Sup.
EB Visconde de Juromenha	30,0	10,0
EB Paulo da Gama	31,9	16,2
EB Ruy Belo	32,5	15,2
EB António Sérgio	29,1	9,9
EB Prof. Pedro d' Orey da Cunha	42,8	5,3
EB Prof. Galopim de Carvalho	46,7	5,3
EB General Humberto Delgado	19,2	12,3
EB Costa da Caparica	26,6	14,2
EB Pe. António Alberto Neto	25,1	12,9
EB Pedro Eanes Lobato	48,2	5,5
EB de Corroios	32,5	13,0

Quadro 18. Formação académica familiar nas 10 primeiras escolas do ranking do *cluster* com a população socialmente favorecida (6º ano)

Pop. Favorecida	% esc. até 2ºc	% esc. Sup.
EB Vasco da Gama	2,2	82,6
EB Telheiras	8,3	61,9
EB D Pedro IV	9,1	36,8
EB Bocage	8,1	46,9
EB Miraflores	10,1	51,2
EB Roque Gameiro	12,7	27,2
EB Eugénio dos Santos	8,8	48,2
EB Prof. Egas Moniz	17,1	24,2
EB Prof. Noronha Feio	15,6	37,0
EB Prof. Delfim Santos	11,4	44,3

Ao analisarmos longitudinalmente os resultados obtidos nas PA no caso das escolas que albergam população de condição social mais desfavorecida, podemos detetar uma certa consistência ao longo do tempo, uma vez que muitas das escolas mantêm a sua posição entre as 10 primeiras, sendo possível identificar 4 escolas que

se mantêm num dos 10 melhores resultados nos 3 anos em análise, acrescentando 7 que se mantêm em 2 anos e apenas 5 (de um total de 16 escolas) tem uma presença pontual nos primeiros lugares (quadro 19).

Quadro 19. Rankings das PA, População socialmente desfavorecida

2008/2009		2009/2010		2010/2011	
Escola	Média PA	Escola	Média PA	Escola	Média PA
EB António Sérgio	3,13	EB Visconde de Juromenha	2,93	EB Paulo da Gama	2,95
EB Paulo da Gama	3,12	EB Paulo da Gama	2,93	EB/Sec. Frei Gonçalo de Azevedo	2,94
EB Prof. Pedro d'Orey da Cunha	3,05	EB Ruy Belo	2,92	EB Galiza	2,92
EB Galiza	3,00	EB António Sérgio	2,92	EB Prof. Pedro d'Orey da Cunha	2,91
EB/Sec. Frei Gonçalo de Azevedo	2,99	EB Prof. Pedro d'Orey da Cunha	2,90	EB Professor Agostinho da Silva	2,87
EB Costa da Caparica	2,95	EB Prof. Galopim de Carvalho	2,88	EB Pedro Eanes Lobato	2,82
EB Alfovelos	2,95	EB General Humberto Delgado	2,88	EB Corroios	2,81
EB Pedro Eanes Lobato	2,95	EB Costa da Caparica	2,86	EB António Sérgio	2,79
EB General Humberto Delgado	2,95	EB Padre António Alberto Neto	2,86	EB Alfovelos	2,78
EB/Sec. Prof. Ruy Luís Gomes	2,94	EB Pedro Eanes Lobato	2,83	EB Ruy Belo	2,78
		EB de Corroios	2,83		

Quando a população escolar que prestou PA se insere em famílias de condições sociais intermédias verifica-se que 4 escolas se mantêm com os melhores resultados nos 3 anos em análise, acrescentando 3 que se mantêm em 2 anos. Tal como acontecia com as escolas do 4º ano, este é o *cluster* com menor consistência das escolas que ao longo do tempo ocupam os lugares cimeiros das classificações.

Quadro 20. Rankings das PA, Pop. Socialmente Intermédia

2008/2009		2009/2010		2010/2011	
Escola	Média PA	Escola	Média PA	Escola	Média PA
EB Paula Vicente	3,40	EB Mafra	3,35	EB Mafra	3,33
EB Venda do Pinheiro	3,38	EB Pedro de Santarém	3,16	EB António Bento Franco	3,20
EB Quinta de Marrocos	3,35	EB Santana	3,15	EB Venda do Pinheiro	3,19
EB Mafra	3,35	EB Forte da Casa	3,14	EB Maria Veleda	3,19
EB Terrugem	3,29	EB Bobadela	3,14	EB Cruz de Pau	3,17
EB Dr Rui Grácio	3,29	EB Venda do Pinheiro	3,13	EB Pegões	3,17
EB Pegões	3,29	EB Quinta de Marrocos	3,13	EB Quinta de Marrocos	3,15
EB Maria Alberta Menéres	3,27	EB Albarraque	3,13	EB Castanheiros	3,11
EB José Cardoso Pires	3,26	EB Navegador Rodrigues Soromenho	3,12	EB Prof. Armando de Lucena	3,08
EB Pedro de Santarém	3,26	EB Ferreira de Castro	3,10	EB Terrugem	3,07
		EB Terrugem	3,10		
		EB Dr Rui Grácio	3,10		

No *cluster* com a população mais favorecida, tal como no *cluster* com a população mais desfavorecida, muitas das escolas mantêm a sua posição entre as 10 primeiras: 5 escolas surgem neste segmento do ranking nos 3 anos considerados, a que acrescem 6 escolas que se mantêm em 2 anos.

Quadro 21. Rankings das PA, Pop. Socialmente Favorecida

2008/2009		2009/2010		2010/2011	
Escola	Média PA	Escola	Média PA	Escola	Média PA
EB Vasco da Gama	3,86	EB Vasco da Gama	3,93	EB Vasco da Gama	3,92
EB Telheiras	3,69	EB Telheiras	3,65	EB Telheiras	3,56
EB Professor Egas Moniz	3,66	EB D Pedro IV	3,52	EB Bocage	3,46
EB Charneca da Caparica	3,57	EB Bocage	3,49	EB D Pedro IV	3,41
EB Santa Iria de Azóia	3,54	EB Miraflores	3,47	EB Charneca da Caparica	3,41
EB Professor Noronha Feio	3,52	EB Roque Gameiro	3,41	EB Miraflores	3,4
EB São Julião da Barra	3,50	EB Eugénio dos Santos	3,39	EB Eugénio dos Santos	3,36
EB Professor Delfim Santos	3,50	EB Professor Egas Moniz	3,37	EB Dr Joaquim de Barros	3,34
EB Eugénio dos Santos	3,49	EB Professor Noronha Feio	3,36	EB Vieira da Silva	3,34
EB D Pedro IV	3,47	EB Professor Delfim Santos	3,35	EB Professor Egas Moniz	3,34
EB Roque Gameiro	3,47				

Para tentar compreender o poder explicativo das variáveis de contexto, também no 6º ano foi realizada uma regressão linear múltipla na qual se consideraram como

variáveis a explicar as médias dos resultados obtidos a língua portuguesa e a matemática e como variáveis independentes (ou explicativas): presença na escola de pais (pai ou mãe) que completaram no máximo o 2º ciclo; presença na escola de famílias PTE; presença na escola de alunos descendentes de imigrantes.

Observando o quadro 22, pode-se concluir o seguinte:

- No 6º ano, os resultados estão muito mais relacionados com a condição sociocultural da família: cerca de 73% (face a 27,4% no 4º ano) da variação dos resultados na PA de língua portuguesa do 6º ano, pode ser explicado por este modelo, que inclui como preditores a escolaridade dos pais (baixa), a classe social família (PTE) e a presença de alunos descendentes de imigrantes. Consequentemente, o potencial da escola para afetar os resultados dos alunos parece ser mais reduzido;

- Este *poder da escola para fazer melhor* é sempre mais elevado em matemática, quer no 4º quer no 6º ano;

- A variável com maior impacto nos resultados é a percentagem de pais que completaram, no máximo, o 2º ciclo do ensino básico (quanto mais elevada a percentagem de pais com escolaridade baixa, menores são os resultados médios das escolas nas PA de língua portuguesa). A única exceção regista-se nas PA de matemática do 6º ano, onde é a classe social (% de famílias PTE) que tem o maior impacto nos resultados.

Quadro 22. Fatores explicativos dos resultados das escolas nas PA (Regressão Linear Múltipla)

Variáveis independentes	6º ano			
	Língua Portuguesa		Matemática	
	Beta	R ² semi-parcial	Beta	R ² semi-parcial
Escolaridade dos pais (baixa)	-0,437 (1)	7,30%	-0,303 (2)	3,51%
Classe social (PTE)	0,309 (2)	3,50%	0,416 (1)	6,37%
Desc. Imigrantes	-0,265 (3)	5,55%	-0,243 (3)	5,10%
R ²	73%		67%	

Em síntese, podemos afirmar que a composição social das escolas é um fator que não pode deixar de ser tido em conta na análise dos resultados escolares. Se compararmos estes dados com os do 4º ano, podemos afirmar que *o potencial da escola fazer melhor* é muito maior no 4º ano que no 6º ano, uma vez que há uma menor relação entre as notas nas PA da escola e o padrão sociocultural dos pais da mesma. Podemos, ainda, concluir que:

- Mesmo agrupando as escolas por *cluster*, é possível identificar escolas que fazem acima do expectável;

- Existem claras *mais-valias* da construção de rankings considerando os perfis socioculturais das populações escolares;

- Escolas do *cluster* mais favorecido (4º e 6º ano) têm resultados mais elevados e menos dispersos, o que reforça os resultados obtidos em estudos anteriores, sendo os alunos de condição social desfavorecida mais sensíveis aos factores de contexto que os seus pares de condição social favorecida (Coleman, 1968; Duru-Bellat, 2002)

Capítulo 4

Estudo comparativo: análise intensiva de 4 escolas

4.1 Objetivos e metodologia

Através desta vertente intensiva da pesquisa, procurou-se conhecer as variáveis organizacionais que poderão sustentar a diferença de resultados observadas: princípios orientadores da acção; opções nos modos de funcionamento e de comunicação; dinâmicas de participação criadas e em presença, assim como os modelos relacionais praticados. O objectivo principal, como anteriormente referido, é a identificação das especificidades escolares que podem aumentar o potencial de uma escola em promover a igualdade de oportunidades ou, por outras palavras, a capacidade da escola produzir “valor acrescentado” que torne possível a mobilidade social ascendente.

Os *estudos de caso* concretizaram-se na recolha de informação muito diversificada em cada uma das AE em estudo: i) informação estatística disponível na base de dados fornecida pela Direção-Geral de estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e toda a que foi disponibilizada pela escola; ii) documentos estruturantes do AE (em papel ou suporte digital); iii) reconstrução de 3 *coortes* de alunos, de modo a conhecer a trajectória dos alunos que prestaram as PA e a gestão dos fluxos escolares por parte de cada escola; iv) entrevistas realizadas a diferentes membros da comunidade escolar e v) textos produzidos pelos alunos que realizaram as provas nacionais no período em estudo.

Numa primeira reunião com os respectivos directores de agrupamento a equipa de investigação apresentou o projecto e solicitou a colaboração do agrupamento para o cumprimento dos seus objectivos e em ambos os casos o convite de participação foi bem acolhido e prontamente aceite. Este acordo deu origem à celebração de um protocolo de colaboração entre a escola e o ISCTE-IUL.

Em cada escola, procurou-se reconstruir, o mais possível, a realidade escolar vivida nos anos da realização das provas nacionais que sustentam o presente estudo, não sendo, no entanto, equivalente à mesma realidade, pois só podemos ter acesso ao

que os interlocutores recontam desse passado, para além dos documentos produzidos a essa data. As entrevistas foram semi-estruturadas, e a análise de conteúdo das mesmas foi baseada na categorização dos discursos proferidos (realizada com apoio do programa MaxQda). Realizaram-se durante o ano lectivo de 2013/14.

Para além dos guiões de entrevista foi elaborado um documento, entregue a cada uma das escolas, que sintetizava a informação requerida pela equipa do projecto e um conjunto de envelopes a entregar aos alunos previamente seleccionados de entre os que realizaram as provas nacionais, onde se solicitava a elaboração de um texto relativo à sua experiência escolar. À selecção destes presidiu a diversificação de perfis dos mesmos tendo em conta os trajetos escolares. No trabalho de campo foi necessário adaptar as solicitações e os instrumentos de recolha produzidos *aos diferentes contextos e especificidades das escolas* diferenciando, sobretudo, entre as escolas do 1º e do 2º ciclo.

No primeiro, por ser de monodocência, procurou-se aceder aos docentes que tiveram os alunos que prestaram prova nacional nos anos em estudo, estando presentes na escola a quase totalidade dos mesmos. Para além desta entrevista, tentámos conhecer de modo aprofundado as respectivas turmas e alunos em estudo, recorrendo, por regra, ao dossier que reúne a informação relativa a cada turma, designado por Plano Curricular da Turma. Nas escolas com o 2º ciclo, através da consulta das atas dos conselhos de turma, foi possível reconstruir o trajeto dos alunos que prestaram prova conhecendo a sua inserção escolar no ano de escolaridade precedente, tendo-se construindo, deste modo, 3 coortes diferentes de alunos (uma para cada ano em que temos resultados).

Seguidamente são identificados os documentos consultados em cada caso, a quantidade de textos de alunos que foi possível obter e a identificação de cada uma dos entrevistados.

Escola A1, Lisboa (4º ano)

Documentos consultados

- Relatório de Avaliação Externa Março de 2010 Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE
- Contraditório ao Relatório de Avaliação Externa apresentado pelo AE
- Regulamento Interno (Maio de 2011)
- Projecto educativo de Agrupamento – 2011-2015
- Planos curriculares de turma

Quadro 23. Caracterização dos entrevistados da escola A1

código	Cargos atuais que desempenha	Formação	Anos de serviço (na escola)	Sexo (idade)
A1CE	Coordenadora de estabelecimento	NR	NR	F/NR
A1MAE	Membro da direcção do AE representante do 1º ciclo	NR	NR	F//NR
A1DAE	Diretor do Agrupamento	NR	NR	M/NR
A1D1	Professor titular de turma	NR	8 anos	F/52 anos
A1D2	Professor titular de turma	Licenciatura em Ensino	12 anos	F/55 anos
A1D3	Professor titular de turma	Mestrado em Biologia	10 anos	F/55 anos
A1AO	Assistente operacional	6º ano	8 anos	F/41 anos

Escola B1, Sintra (4º ano)

Documentos consultados

- Projeto Educativo /Quadriénio 2009-2013
- Regulamento Interno (Março de 2013)
- Relatório de Avaliação Externa, Dezembro 2009 Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE
- Contraditório ao Relatório de Avaliação Externa apresentado pelo AE
- Planos curriculares de turma

Quadro 24. Caracterização dos entrevistados da escola B1

código	Cargos atuais que desempenha	Formação	Anos de serviço	Sexo (idade)
B1CE	Coordenadora de estabelecimento		NR	F/NR
B1DAE	Membro da direcção do AE	Licenciatura em Agronomia	25 anos	F/NR
B1D1	Professor titular de turma	Licenciatura em Professor do Ensino Básico (Matemática-Ciências)	9 anos	M/NR
B1D2	Professor titular de turma	Licenciatura em Ensino – 1º ciclo	8 anos	F/36 anos
B1D3	Professor titular de turma	Licenciatura em ensino- 2º ciclo, variante de Português-Francês	10 anos	F/36 anos
B1D4	Professor titular de turma	Bacharelato em 1ºciclo; Licenciatura em Matemática-Ciências	17 anos	F/45 anos
B1D5	Professor titular de turma	Licenciatura em ensino- 2º ciclo (Português-Ingês)	16 anos	M/41 anos
B1AO	Assistente operacional	NR	11 anos	F/NR

Escola A2, Sintra (6º ano)

Documentos consultados

- Projecto Educativo e projecto curricular de AE (2006-09)
- Relatório de Avaliação Externa do AE (2006), IGE (fase piloto)
- Relatório de Avaliação Externa do AE (2011), IGEC
- Contraditório apresentado pelo AE (2012)
- Atas de conselhos pedagógicos (2007/08)
- Atas dos conselhos de turma (5º e 6º ano: 2007/08 a 2010/11)
- Pautas finais 5º e 6º ano (3º período)
- Regulamento Interno, 2005
- Regulamento Interno, 2009
- Projeto Educativo e Projecto Curricular de AE (2006-09)
- Balanço da Atividade do Gabinete de Mediação (2007/08)
- Planos de Atividades: 2008/09; 2009/10; 2010/11
- Relatório de Atividades: 2008/09; 2009/10; 2010/11
- *Construindo a nossa comunidade*, Relatório TEIP (2007 a 2009)
- *Aprender, Envolver, Formar, Cooperar* (2009/2011)
- *Envolver para o sucesso*, Projeto de Intervenção no Agrupamento de Escolas (Abril, 2010)
- Relatório do grupo de Auto-avaliação (2007/08 e 2008/09)
- Relatório de Auto-avaliação (Setembro, 2010)

Textos de alunos

Nº de textos solicitados: 27

Nº de textos realizados: 15

Quadro 25. Caracterização dos entrevistados da escola A2

código	Cargos atuais que desempenha	Formação (disciplinas de docência)	Anos de serviço (na escola)	Sexo (idade)
A2DAE	Diretor de AE	Engenharia (Matemática)	25 (8)	M
A2PCG	Pres. Conselho Geral	(Expressão Dramática)	25 (?)	F
A2D1	Docente DT	Engenharia (Matemática)	30 (18)	F (52)
A2D2	Docente DT	História (História)	31 (16)	F
A2D3	Docente PLNM	Português e Francês (Português)	19 (12)	F (43)
A2D4	Docente Coord. Língua Portuguesa	Português (Línguas e Literaturas Modernas)	28 (22)	F (56)
A2D5	Docente Coord. Matemática	Ensino de Matemática (Matemática)	23 (13)	F (46)
A2DEE	Docente Educação Especial			
A2SPO	Psicóloga	Psicologia	(14)	F (41)
A2PAP	Presidente da Associação de Pais	Ensino Secundário (doméstica)	7 (5 como presidente)	F (44)
A2AO	Assistente Operacional	9º ano	(20)	F (60)

Escola B2, Amadora (6º ano)

Documentos consultados

- Projeto Educativo (2007-2010)
- Projeto Curricular (2008-2009)
- Candidatura a TEIP
- *Um amigo hoje ... um futuro amanhã*, Relatório de 2008
- Plano anual de actividades (2008/09 a 2013/14)
- Regulamento Interno (2009-2010 a 2012-2013)
- Relatório de Avaliação Externa do AE (2009), IGE
- Contraditório apresentado pelo AE (2009)
- Atas de Conselhos Pedagógicos (2007/08 a 2010/11)
- Atas de Conselhos de Turma (5º e 6º ano)
- Pautas finais 5º ano – 3º período, 6º ano – 3º período
- Relatório de Atividades e Relatório de Incidências

Textos de alunos

Nº de textos solicitados: 34

Nº de textos realizados: 18

Quadro 26. Caracterização dos entrevistados da escola B2

código	Cargos atuais que desempenha	Formação (disciplinas de docência)	Anos de serviço (escola)	Sexo (idade)
B2DAE	Diretor de AE	Matemática	27	M
B2PCG	Pres. Conselho Geral	Teologia (Ed. Moral e Religiosa)	26 (20)	M (51)
B2D1	Docente (DT); Coord. da Orquestra Geração	Educação Musical	22 (22)	F
B2D2	Docente DT; coordenadora de CEF	EVT	26 (8)	F
B2D3	Docente assessor	Matemática e Ciências	4 (4)	M
B2D4	Docente assessor	Línguas	(1)	
B2D5	Docente	Matemática	40 (28)	
B2D6	Docente	Línguas	30 (22)	
B2D7	Docente DT de turma PCA	EVT	37 (30)	M
B2DEE	Coordenadora do Ensino Especial	Educação Especial		F
B2SPO	Técnica SPO	Psicologia Social e Psicologia da Educação	16 (14)	F
B2MED	Mediadora	Sociologia e Antropologia	5 (5)	F
B2PAP	Presidente da Associação de Pais	10º ano		F
B2AO	Assistente Operacional		(10)	F

4.2 Escolas do 4º ano

As duas escolas do 1º ciclo de ensino básico selecionadas pelos critérios atrás explicitados apresentam características fortemente contrastantes, quer no que respeita à sua área de implantação geográfica, instalações e recursos, quer no que concerne o perfil das suas populações docente e discente, bem como à organização e dinâmicas pedagógicas desenvolvidas. Vejamos em detalhe em que se distinguem, por forma a descortinar em profundidade as dimensões do *efeito escola* que poderão estar na base dos resultados escolares diferenciados obtidos pelos respectivos alunos. Nesta comparação, a escola A1 corresponde à *escola de controle* e a B1 foi identificada como a escola que “fazia melhor”.

4.2.1 Perfil das escolas

Embora situadas na Área Metropolitana de Lisboa, as escolas em referência estão implantadas em contextos geográficos distintos. A escola A1 inscreve-se num dos extremos norte da cidade de Lisboa, numa das suas freguesias mais populosas, constituída por vários bairros residenciais construídos a partir da década de 60 do século passado, bem servida pela rede de transportes públicos (nomeadamente o metro), e usufruindo de alguns parques verdes (vestígios de antigas quintas de recreio senhoriais). A escola, recentemente sujeita a obras de remodelação e melhoramento que lhe garantiram boas condições de trabalho, confina fisicamente com a escola secundária sede de agrupamento, beneficiando assim da proximidade organizacional e de recursos que esta pode oferecer. O edifício adstrito à escola encerra 13 salas de aula, 10 instalações sanitárias – das quais 2 para adultos e 2 para alunos com deficiência – 1 sala de professores, 1 gabinete de coordenação, 1 sala das assistentes operacionais, 1 refeitório, recreio, campo de jogos, telheiros e um edifício autónomo onde funciona o CAF-JFL.

Por seu turno, a escola B1 fica situada numa freguesia bastante populosa do concelho de Sintra, resultado da expansão e transformação urbana, igualmente na década de 60 do século passado, de um pequeno núcleo rural instalado em torno de um Palácio Nacional. Servida por uma das linhas de comboio urbanas que parte da

cidade de Lisboa, a freguesia cresceu de forma algo caótica com função de espaço-dormitório da capital, com excessiva construção edificada e poucos espaços verdes. A escola encontra-se distante da escola sede do agrupamento, e está implantada bem no topo de uma colina algo ventosa, no coração de um bairro social, já em processo de envelhecimento, que tem servido de alojamento a populações de origem autóctone e de etnia cigana. O edifício, algo degradado, a precisar há muito de urgente intervenção devido às infiltrações que geram riscos de curto circuito nas instalações eléctricas e ao revestimento de amianto do telhado, é composto por blocos de dois pisos, cada um deles com 2 salas de aulas. O Jardim de Infância que lhe está acoplado funciona em salas térreas construídas no espaço do recreio. A escola B1 não dispõe de campo de jogos, mas existe uma sala polivalente à entrada da escola onde se condensam as atividades físicas e AECs; possui ainda um refeitório, 1 gabinete da coordenação, um espaço de recreio.

O perfil algo contrastante das duas escolas tem tradução na população discente que recrutam. A primeira tem uma população heterogénea do ponto de vista social, mas em que a proporção de alunos originários de famílias com escolaridade média e superior é algo relevante (cf. Quadro 20). Nas palavras de uma das professoras entrevistadas, a diferença entre a população desta escola e a outra escola EB1 do mesmo agrupamento é clara:

Serve populações diferentes. E aqui, o nível socio-económico dos agregados familiares é diferente daquele da (...EB1X), por que ali recebe meninos de...mais de bairros sociais...aqui abrange mais aqui esta área do (bairro) e não temos muita população de meninos tão carenciados, e portanto de bairros sociais. Os meninos são mais apoiados e acompanhados, os agregados familiares também se interessam mais pela escola, acompanham mais os meninos e tudo funciona melhor. (Professora A1D1)

A escola B1, ao contrário, acolheu desde sempre populações desfavorecidas: habitantes do bairro social envolvente, no início, os seus descendentes (já por vezes na 3ª geração), agora, aos quais se têm juntado populações de origem imigrante (Palops e Brasil, essencialmente) que habitam em casas arrendadas já fora do bairro social, mas pertencendo à mesma área de recrutamento escolar (quadro 27). Tais características são claramente evidenciadas por um dos seus professores.

E pelo que eu percebo mais ou menos aqui na zona há vários tipos de níveis, aqui dentro do agrupamento. (...) Este onde a gente está é uma área assim um bocado...de um nível

económico e cultural assim muito fraquinho...principalmente cultural...temos de estar sempre a puxar por eles, puxar, puxar, puxar. (Professor B1D5)

Durante o período em referência (anos letivos 2008/2009 a 2010/2011), ambas as escolas passaram por um conturbado processo de agrupamento, com a sua integração sucessiva em coletivos mais alargados.

Com efeito, a escola A1 integrou, até 2009/2010, um agrupamento de cinco estabelecimentos de ensino: 1 Jardim de Infância (JI), 2 Escolas de 1º Ciclo (EB1), entre as quais se conta a escola A, 1 Escolas de 2º e 3º Ciclos (EB23) e uma Unidade de Multideficiência. No ano letivo de 2010/2011, ao agrupamento existente somam-se outros dois estabelecimentos de ensino: uma escola secundária (ES) não agregada e um novo estabelecimento de educação pré-escolar (JI), de que resulta o atual agrupamento vertical, constituído por *sete estabelecimentos de ensino* do pré-escolar ao secundário, com cerca de 2000 alunos.

Por sua vez, a escola B1 inseriu-se desde 2004/2005 num agrupamento horizontal constituído por três estabelecimentos de ensino: 1 Escola de 1º Ciclo (EB1), 1 Jardim de Infância (JI) e a escola B, constituída por Jardim de Infância e 1º Ciclo (EB1/JI). No ano letivo de 2009/2010 este agrupamento aglutinou-se com uma Escola de 2º e 3º Ciclos (EB23) e dois anos depois com uma escola secundária (ES) não agregada e todas as restantes Escolas da freguesia, o que elevou para 12 o número de estabelecimentos de ensino. Em 2012/2013 um Jardim de Infância e uma Escola de 1º Ciclo desse agrupamento foram transferidos para um outro agrupamento, de que resulta o atual mega-agrupamento vertical, constituído por *dez estabelecimentos de ensino* do pré-escolar ao secundário e com um total de 4000 alunos.

Tendo como referente o período em análise, em ambos os casos o corpo docente revela-se relativamente estável sendo, em média, cerca de 10 anos mais novo no caso da escola B1. A maior diferença encontra-se no regime de funcionamento horário: enquanto a escola A acolhe os alunos em horário normal (das 9 às 17 horas), a escola B1 não tem salas para todos os alunos e vê-se obrigada a funcionar em horário duplo (manhã e tarde), podendo assim a mesma sala receber dois turnos de alunos (quadro 27).

Ambas as escolas dispõem de um docente que exerce as funções de coordenador e que, não sendo titular de uma turma, presta apoio pedagógico às turmas num horário

pré-estabelecido. Contudo, apesar de ter um número mais reduzido de turmas, de alunos e de estes poderem aparentemente contar com um maior apoio ao estudo em contexto familiar, a escola A usufrui de mais recursos humanos do que a escola B1: dispõe de uma docente do PLNM- Plano Nacional de Matemática e de uma docente do Ensino Especial.

Quadro 27. Caracterização das escolas – anos letivos de 2008/09 a 2010/11

	Escola A1	Escola B1
<i>Concelho</i>	<i>Lisboa</i>	<i>Sintra</i>
<i>Agrupamento em que se insere</i>	<i>Vertical: 2 JI; 2 EB1; 1 EB2/3 (ES e JI, em 2011/12)</i>	<i>Horizontal: 2 JI; 2 EB1 (EB23 e JI, em 2009/10)</i>
<i>Alunos do Agrupamento (aprox.)</i>	<i>1400</i>	<i>700</i>
Professores titulares de turma da escola	13	16
Idades dos docentes	45-55 anos	30-40 anos
Flutuação do corpo docente	reduzida	reduzida
Alunos da escola	280	350
Turmas da escola	13	16
Nº de alunos por turma	21,5	21,9
Alunos inscritos no 4º ano	60	100
Turmas do 4º ano	3	5
Horário da escola	Normal	Duplo

4.2.2 Resultados escolares

Não obstante, os resultados quer nas classificações internas das turmas, quer nas provas de aferição, demonstram o melhor desempenho da escola B1. Olhando em detalhe o perfil social dos alunos do 4º ano de cada escola e os resultados por eles obtidos - neste caso tomando como referência o ano letivo de 2009/2010, o único para o qual possuímos toda a informação, aluno a aluno – comprova-se que a escola B1 *faz melhor* com os alunos que tem. Estes, como atrás assinalámos, são uma população composta maioritariamente por rapazes, com elevada proporção de descendentes de imigrantes e oriunda de famílias com baixos níveis de instrução e de inserção profissional (quadro 28).

Quadro 28. Caracterização da população escolar do 4º ano (2009/2010)

	Escola A1	Escola B1
Nº de alunos matriculados	68	99
Nº de alunos caracterização	65	98
	% total de alunos	% total de alunos
Alunos do sexo feminino	52,9	43,4
Alunos descendentes de imigrantes	17,7	41,2
Alunos com origem nos PALOP	3,2	36,1
Alunos com Ação Social Escolar (ASE)	51,5	49,5
Pais com baixa escolaridade (até 2ºEB)	25,0	36,2
Pais com alta escolaridade (ESuperior)	31,7	5,8
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	3,7	6,9
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	46,3	12,1
Operários Industriais	5,6	19,0
Classificação média nas provas de aferição	3,03	3,80

Considerando agora as condições sociais das escolas em estudo e comparando os resultados por elas obtidos com aqueles registados pelas restantes escolas de semelhante perfil social da população escolar que realizou as provas nacionais (mesmo *cluster*) durante os três anos em análise, verifica-se que a escola A1 apresenta desempenhos abaixo da média do *cluster* nos dois primeiros anos, embora recuperando e ultrapassando mesmo a referida média no ano letivo de 2010/11, ao passo que a escola B1 permanece sempre acima da média do seu cluster, aumentando aliás consideravelmente essa diferença ao longo dos três anos considerados (gráfico 26). Tal traduz alguma estabilidade de desempenhos muito favoráveis, no segundo caso, por contraste com desempenhos algo irregulares – embora em recuperação – demonstrados pela escola A1.

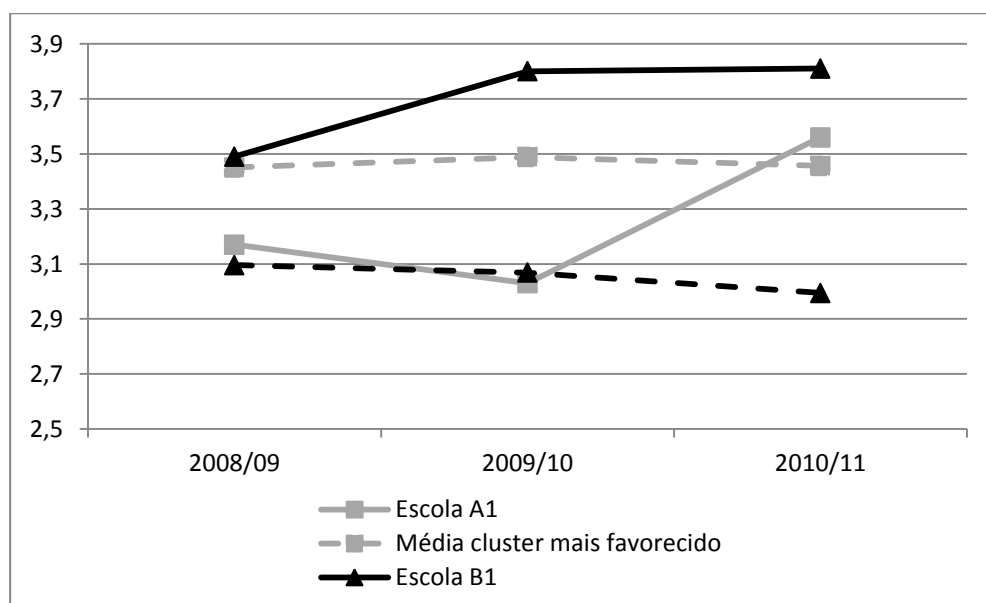


Gráfico 26. Médias obtidas nas Provas de Aferição por cada escola e pelo respectivo *cluster* de escolas

Aliás, esta prevalência de melhores resultados obtidos pelos alunos da escola B1 ocorre quer nas provas de aferição de língua portuguesa, quer nas de matemática, como se verifica na tabela 29.

Quadro 29. Média obtida nas PA a Língua Portuguesa e a Matemática

		2008/09	2009/10	2010/11
Língua Portuguesa	Escola A1	3,24	2,98	3,67
	Escola B1	3,21	3,60	3,68
Matemática	Escola A1	3,09	3,08	3,93
	Escola B1	3,76	4,00	3,68

O que estará por detrás destes resultados terá certamente a ver com a forma como cada escola elege para si própria certos princípios orientadores e identifica um conjunto de prioridades de acção, bem como a forma como operacionaliza (ou não) tais orientações, através das suas dinâmicas de funcionamento, organização pedagógica e estilo de liderança. É isso nos ocupará nos próximos pontos destes dois estudos de caso.

4.2.3 A escola que se quer ser

O processo de agrupamento sucessivo que as duas escolas sofreram nos anos recentes determinou alguma instabilidade desfavorável à construção de um projeto educativo

abrangente e integrador, com uma auto-definição clara do que o agrupamento é e pretende ser.

No caso da escola A1, o projeto educativo do agrupamento de escolas em que se insere reporta-se ao período de 2011-2015 e já decorre da última integração de estabelecimentos de ensino no agrupamento, totalizando os 7 atuais. Na sua introdução, o PE afirma ter em conta as críticas apresentadas no Relatório de Avaliação Externa de Março de 2010 pelos inspectores da IGE. Apesar do Agrupamento, no seu conjunto, obter a avaliação de “Bom” em quatro dos cinco dos itens avaliados - “Resultados”, “Prestação do Serviço Educativo”, Organização e gestão escolar”, “Liderança” - e de “Suficiente” apenas no item “Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria do Agrupamento”, são claramente assinalados pelos avaliadores externos nas suas considerações finais como “pontos fracos”, entre outros, justamente *“Os fracos resultados obtidos pelos alunos dos 4º e 6º anos nas provas de aferição”,* bem como *“A fraca eficácia das medidas de apoio prestado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, em alguns anos de aprendizagem, dificultando-se os seus processos de recuperação”.*

A resposta a estes e outros desafios pretende ser dada com o novo projeto educativo. Como missão, o agrupamento pretende levar a cabo *“um ensino inclusivo, de qualidade, exigência e rigor capaz de proporcionar a formação de cidadãos ativos, intervenientes, responsáveis e civicamente comprometidos na construção de uma sociedade mais justa e solidária”* (Projecto Educativo de Agrupamento A, p.36). Nesse sentido, são identificados os valores e princípios que deverão inspirar tal missão : *“a vivência democrática; a autonomia; o gosto pelo saber e pelas aprendizagens; a tolerância à diferença; o respeito pelos outros e pelos espaços; a responsabilidade; o espírito de iniciativa; a equidade e a justiça; a solidariedade e a cooperação”* (ibidem, p.37). A análise diagnóstica dos “pontos fortes” do agrupamento evidencia a *integração dos alunos* com dificuldades de aprendizagem, um *corpo docente motivado e empenhado*, uma *liderança empenhada e reconhecida* e a *cooperação e colaboração* entre todos os actores escolares. De facto, o forte envolvimento da associação de pais da Escola A, muito pró-ativa, na organização de iniciativas como a organização das AECs ou a reclamação junto da Câmara Municipal ou da Junta de Freguesia de mais salas de aula para que não haja falta de vagas para os seus filhos, é um dos pontos fortes sublinhado no discurso dos professores entrevistados. Mas o projeto educativo

elencas também vulnerabilidades – ou seja, “pontos fracos” – indicando, à cabeça, justamente os *“resultados escolares abaixo dos referentes nacionais em alguns níveis de ensino e anos de escolaridade”* (ibidem, p.38), a par da *indisciplina* de alguns alunos, a *escassez de instrumentos* de monitorização visando a melhoria dos resultados escolares. Nesse sentido, traçam-se alguns objetivos que constituem as linhas de orientação estratégica do agrupamento. *“Melhorar a qualidade de ensino e os resultados escolares, numa perspetiva de formação global dos nossos alunos”* constitui o primeiro deles, denunciando as preocupações que os desempenhos abaixo da média representam, afetando potencialmente a imagem que a escola dá ao exterior. Esta é aliás uma preocupação evidente do próprio diretor do agrupamento que, mais do que a coordenadora da escola A, evidencia esse desígnio. No caso do 1º ciclo, a sua surpresa parece ter sido total ao constatar que a escola do agrupamento que serve os bairros sociais e os “meninos pobres” consegue melhores desempenhos nas provas de aferição do que a Escola A, frequentada por alunos mais favorecidos.

“por que são dois ambientes...são duas regiões digamos assim muito diferentes...mas às vezes ficamos surpreendidos com os resultados... por exemplo, no ano passado, a escola da (EB1-X) se me dissessem...enfim, se eu perguntar a qualquer pessoa...(...) destas duas qual é que acha que vai ter melhores resultados...e toda a gente ia apontar esta aqui (Escola A). O ano passado em termos de exame de Matemática, das provas finais de Matemática a avaliação...a (...EB1-X) esteve acima da média em termos de resultados.

- Como é que explica isso, conhecendo a realidade?

Pois, isso causou-nos...causou-nos... obrigou-nos a pensar o que é que, enfim!...(...) não quero ser injusto para os outros colegas, mas por vezes as dificuldades fazem com que se arranje outras formas...às vezes é um bocado o acomodar à situação...”as coisas aqui estão calmas, estão pacíficas” e quando não é assim as coisas... (Professor A1DAE)

Os comportamentos considerados desadequados, protagonizados por alguns discentes, representam outra das preocupações consagradas no PE como segundo objetivo estratégico: *“combater a indisciplina e reforçar a segurança, diversificando a oferta educativa curricular e extra-curricular, de modo a prevenir situações de abandono e indisciplina”* (ibidem, p.42). Neste caso, esta preocupação é partilhada quer pela coordenadora, quer pelos professores entrevistados da Escola A1

Nós vamos tendo cada vez mais violência na escola...(...) cada vez mais distúrbios comportamentais” (Professora A1D2)

que atribuem a causas múltiplas – a “programas de televisão que não devem ser dados”, a horários de sono insuficientes, ao “desconhecimento de regras e

funcionamento” da escola e ao facto de acederem à escola populações de alguns bairros com “comportamentos desajustados um bocadinho à realidade da nossa escola”.

No caso da escola B1, o projeto educativo do agrupamento de escolas em que se insere reporta-se ao quadriénio 2009-2013, estando atualmente em concepção o próximo. Contudo, o projeto educativo consultado cedo se mostrou ultrapassado pelos acontecimentos uma vez que, à data da sua elaboração, o agrupamento ainda era um agrupamento horizontal. Durante o período da sua vigência o agrupamento viu-se sucessivamente aumentado, em duas ocasiões, até chegar à configuração vertical atual. Contudo, por se tratar de um projeto que reflete as preocupações do 1º ciclo, merece ser analisado, tanto mais que o último relatório de avaliação externa realizado em Dezembro de 2009 pela IGE reporta-se também ao agrupamento original. Os resultados dessa avaliação não foram muito generosos para com o Agrupamento. Dos 5 itens avaliados - “Resultados”, “Prestação do Serviço Educativo”, Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria do Agrupamento” – apenas o primeiro obteve a classificação de “Bom”, com os restantes a serem avaliados como “Suficiente”. Se os principais pontos fortes assinalados são justamente os resultados *“quando analisados numa perspetiva de ciclo, estão ligeiramente acima da média nacional”* e as modalidades de promoção desses bons resultados – aulas de apoio educativo, planos de recuperação e de acompanhamento e valorização do sucesso académico através do “Quadro de Honra” – os pontos fracos situam-se sobretudo na ausência de visão estratégica da liderança e nas fragilidades organizacionais demonstradas – insuficiente definição de metas e objectivos, quase inexistência de instrumentos e práticas de auto-regulação.

Ora o projeto educativo em análise procura ultrapassar tais fragilidades e aponta como lema “Educar, Inovar, Responsabilizar”. Sob a sua égide, são elencados vários princípios, muito genéricos e abrangentes: *defesa dos valores universais; defesa dos valores nacionais; defesa dos princípios de inclusão; liberdade de aprender e ensinar; democraticidade na organização e na participação de todos os intervenientes no processo educativo e na vida da escola; responsabilização dos indivíduos; desenvolvimento de projetos em resposta às solicitações do meio*. Decorrente de inquéritos realizados à comunidade educativa, são identificados os pontos fortes e fracos do Agrupamento: se no primeiro caso estão dimensões de bom relacionamento

(entre docentes e restantes parceiros educativos), bons resultados escolares, ausência de abandono e boas práticas educativas; no segundo caso as maiores fragilidades situam-se ao nível da segurança (entradas e saídas), acessibilidades, insuficientes instalações e recursos tecnológicos, ausência ou insuficiência de projetos de ciências experimentais e de actividades TIC, articulação entre os diferentes níveis de ensino e, por último, as práticas de avaliação pedagógica. Depois de proceder a uma monitorização exaustiva das características da população docente e discente, e dos resultados escolares obtidos, o PE identifica prioridades nos aspetos a melhorar no Agrupamento – *Sucesso escolar; cidadania; Funcionamento entre escolas; articulação curricular; ciência e novas tecnologias; formação; práticas de avaliação pedagógica; relação agrupamento/comunidade.*

Se alguns destes aspectos foram entretanto ultrapassados por força da aglutinação com as restantes escolas do Agrupamento com uma cultura organizacional mais vincada, a verdade é que outros mantêm-se presentes como preocupação dos professores entrevistados: a falta de espaços e qualidade das instalações, o insuficiente número de recursos/apoios para a população que têm, alguma dificuldade sentida na mobilização dos pais.

Isto agora é uma batalha (...). Da parte da direcção tem havido também pressão, mas pronto! Eles (a Câmara Municipal) dizem que não há dinheiro, não há dinheiro. Temos tido imensas visitas da autarquia, por que a escola está um caos...

- Pois está, mesmo com situações perigosas (de infiltrações sobre as instalações elétricas)

Com situações perigosas...já cá estiveram imensas vezes este ano, por que temos o problema do telhado, também..(...) de amianto. Já cá estive o presidente duas vezes, vêm cá engenheiros imensas vezes, vêm, dão a volta à escola toda imensas vezes (risos)... (Professora B1CE)

O que a gente precisa aqui muito é de recursos humanos, pronto, professores de apoio, de educação especial... (Prof B1D5)

Não obstante, constata-se nos entrevistados um claro gosto e empenho pelo trabalho que realizam, apesar das dificuldades sentidas, e o desejo de conseguirem mais e melhor com os seus alunos.

4.2.4 Dinâmicas de funcionamento

O acesso da equipa de investigação a cada uma das escolas proporcionou uma primeira incursão às suas dinâmicas e aos seus modos de funcionamento.

A escola A1 evidenciou procedimentos e rotinas mais auto-centradas e individualizadas de funcionamento. De facto, ao ser pedida a consulta documental de materiais de registo escolar relativo aos três anos em análise constatou-se que a escola não detém informação sobre si mesma: os dados de monitorização (pautas finais por ano, pautas das provas de aferição do 4º ano, entre outros) encontram-se centralizados na sede do Agrupamento e o fornecimento dos materiais de consulta solicitados (i.e. o Plano Curricular de Turma, ou seja, o dossier que regista toda a informação sobre cada turma) está condicionado à autorização prévia de cada professor, enquanto guardião desses documentos – como se estes fossem verdadeiramente “propriedade privada” de cada um. Neste caso, não existe registo dos Planos Curriculares das Turmas relativas aos professores que entretanto abandonaram a escola, tendo-os levado consigo.

Ao invés, o acesso à escola B1 permitiu entrever modalidades mais abertas ao escrutínio, coletivas e reflexivas de funcionamento. A escola detém informação sobre si mesma, cuja coordenadora prontamente fez chegar à equipa de investigação, sem restrições ao seu manuseamento – quer se trate de dados de monitorização, quer se trate dos dossiers das turmas, mesmo daquelas cujo professor titular já não se encontra a lecionar na escola – revelando com isso o carácter de “bem público” que o material da escola assume.

Semelhante diferenciação confirmou-se nas deslocações subsequentes às escolas, na observação direta de algumas práticas e nos discursos dos entrevistados.

O quadro 30 condensa os principais resultados obtidos na comparação entre as duas escolas no que concerne as suas dinâmicas de funcionamento. A dimensão mais contrastante refere-se ao trabalho docente: se, na escola A1, a individualização das práticas pedagógicas constitui a regra, na escola B1 tais práticas beneficiam da troca coletiva de experiências, sobretudo quando se trata de encontrar respostas a situações educativas (de aprendizagem ou comportamentais) mais exigentes. Por sua vez, a relação famílias-escola segue sentidos opostos: na escola A1, a mobilização parental em torno da escolaridade dos filhos traduz-se numa intervenção muito atuante na vida

escolar; na escola B1 ela é ativada insistentemente junto das famílias, através de iniciativas que apelam à participação parental.

Quadro 30. Dinâmicas de funcionamento das escolas

	Escola A1	Escola B1
Interação interna	Individualização pedagógica (docentes trabalham de forma isolada); trabalho comum só nos momentos formais de coordenação	Cooperação pedagógica informal entre docentes (trocam estratégias, ideias, etc.), para além dos momentos formais de coordenação
Relações com a comunidade	Parcerias consolidadas: CML e Jfreguesia (CAF)	Parcerias consolidadas: AECs, ATLS, Biblioteca local
	Associação de Pais muito atuante (ex: contrata AECs com apoio da Câmara Municipal)	Associação de Pais pouco atuante e representativa
	Não há referências à participação das famílias na escola; pais só chamados à escola em casos de problema	Trabalho com as famílias: pais acolhidos desde o início do ano e mobilizados pela escola para colaborar (Ex: trabalhos, exposições) Direção disponível para os pais em qualquer altura/horário

Vejamos de forma mais detalhada as múltiplas dinâmicas de funcionamento observadas. Em ambas as escolas os actores entrevistados – docentes e assistentes operacionais – fazem uma apreciação bastante satisfatória das relações internas, em particular entre os adultos educadores - *“nós damo-nos muito bem entre todas”* (Assistente Operacional Escola A1, A0), *“a nível da direcção há boa comunicação entre os docentes e a direcção”* (Professora Escola A1, D3), *“eu acho que nesta escola e ao longo destes anos de experiência há um bom entrosamento entre colegas, há camaradagem”* (Professor Escola B1, D1). No entanto, apesar dos esforços acrescidos de coordenação decorrentes do confronto com resultados escolares menos conseguidos, na escola A parece continuar a predominar no quotidiano um trabalho solitário, individualizado, pouco partilhado entre docentes que, exceptuando as obrigatórias reuniões de coordenação, parece pouco contactarem entre si.

A escola mesmo pela maneira de...pela construção, estamos muito isolados uns dos outros, está a ver, as salas são por núcleo e são distantes... às vezes há semanas que eu não vejo as colegas daqui...e vice-versa, a não ser na sala dos professores, que agora é menos utilizada (Professora Escola A1, D2)

Esta prática contrasta vivamente com o clima de partilha relatado na Escola B1, como forma de combater as adversidades colocadas aos professores. Os desafios de aprendizagem que muitos dos alunos desta escola colocam aos professores são enormes - quer por que não têm o Português como língua materna, quer por que os baixos níveis habilitacionais familiares não favorecem um acompanhamento profícuo

dos estudos, quer por que alguns alunos vivem situações de carência económica e/ou afetiva acentuada pouco propícia ao investimento no estudo. Como confessa um professor:

Um dos grandes problemas (e nisso tiro o chapéu aos meus colegas) ...esta é uma escola com uma “audiência” difícil. São famílias muito complicadas e o nosso trabalho muitas vezes é muito desgastante nesse sentido. Muitas vezes somos só nós e o aluno, não há ninguém “atrás”. São miúdos muito complicados e nós temos que fazer um trabalho a nível afectivo, mais do que qualquer outra coisa. E isso é complicado. Não temos alguém que nos ajude a responsabilizar o aluno ou que seja responsável por ele, e isso é muito complicado (...) mais desgastante, mas nesse sentido eu acho que esta escola faz um bom trabalho e gosto da escola por causa disso. (Professor Escola B1, D1)

A resposta desta escola a tais desafios tem sido, pois, a colaboração intensa entre todos os docentes.

(...) porque nós estamos muito unidos, e há uma situação “olha, preciso duma ficha, preciso de um material, preciso...”, há muita troca de ideias, de materiais, de opiniões, nisso nós funcionamos muito bem enquanto escola e enquanto grupo de professores (Professora Escola B1, D3)

Aliás, o conhecimento generalizado das dificuldades de vária ordem sentidas pelos alunos suscita nos adultos escolares sentimentos de compaixão e afecto e gera disposições favoráveis à ajuda e proteção das crianças que estão à sua guarda - ou seja, parece responsabilizá-los positivamente pela sua ação educativa. Tal é desde logo reconhecido pela própria coordenadora da escola:

No fundo é porque eles são crianças dóceis, são crianças carentes, são crianças...querem mais, e o muito que têm é levado aqui da escola. (Professora Escola B1, CE)

No que é secundada pelos restantes actores educativos:

Pronto, como já deve saber nós recebemos todo o tipo de alunos e há muitos miúdos que são miúdos muito carentes, têm aquela falta de acompanhamento em casa e nós aqui tentamos sempre ajudá-los o máximo possível (Assistente Operacional, Escola B1, A0)

(esta escola) tem bons professores, modéstia à parte, e nos alunos, apesar de tudo, apesar de viverem num meio pobre, a maior parte deles gostam, nota-se que gostam de cá estar e gostam de aprender. E eles também...esforçam-se, a maior parte. (Professor Escola B1, D5)

Nesse sentido, as actividades propostas aos alunos visam o envolvimento e a integração de todos no espaço escolar, quer na vertente cognitiva das aprendizagens,

quer na vertente da promoção dos valores de cidadania e das regras de convivência cívica. O desenvolvimento de inúmeros projetos com os alunos ao longo do ano, articulados com as aprendizagens curriculares, visa justamente a intensa participação de todos – o que se estende muitas vezes às próprias famílias. A consulta dos projetos curriculares de escola desenvolvidos ao longo dos três anos em análise comprova a intensidade dessas atividades “paralelas” que pretendem cimentar um clima de comunidade educativa, de aprendizagem e de envolvimento dos alunos e pais na escola. A título de exemplo, veja-se os projectos elencados no ano letivo de 2010/11:

“Acções de sensibilização: Acção de 1º ciclo “Segurança Infantil e Prevenção Rodoviária”; Dia da Matemática, workshops de Expressão Plástica, Actividades Desportivas, Jogos Tradicionais, “Erradicação da Pobreza”, a Festa do Outono, Festa de Natal, Festa de Carnaval, Jornal Escolar, “Dádiva de Sangue”, Semana da Natureza - Horta Pedagógica, Experiências em Ciências (Balão Foguetão), Semana da Leitura/Livro Infantil, Dia Mundial da Criança, Semana Cultural, Festa final de Ano/Encerramento do Ano Letivo”.

Para além destes é referido o Projecto “Alimentação Saudável” nos seguintes termos: “todos os docentes e alunos participarem neste projecto. Considera-se importante continuar a envolver também a comunidade escolar pois a participação dos EE, no geral, foi bastante positiva”

É, pois, através dos projetos e das exposições de trabalhos realizados pelos alunos que a escola pretende mobilizar as famílias, já que estas genericamente parecem pouco se mobilizam de modo autónomo para intervir na escola. E é também através destas iniciativas coletivas que a escola pretende reforçar nos alunos a partilha de um espírito coletivo propício à sua adesão às normas escolares.

De facto, há referência nos professores entrevistados a situações de indisciplina na escola, ainda que este fenómeno não seja central nos seus discursos. Embora aparentemente estas ocorrências sejam hoje menores do que já terão sido no passado, continua a existir de um conjunto de procedimentos habitualmente postos em prática para enfrentar os incumprimentos das regras. Os comportamentos desadequados, quer em sala de aula quer nos recreios, são desejavelmente resolvidos no momento pelo próprio professor ou pelo assistente operacional. Quando a gravidade da situação o exige, o caso é reportado à coordenadora da escola que tenta resolver a situação,

muitas vezes com os pais do aluno faltoso. Em casos extremos, quando a situação não se consegue resolver à escala local, recorre-se à direção do agrupamento, que poderá envolver a equipa escolar – nomeadamente a psicóloga – na solução para o problema.

Paradoxalmente, tendo em conta o perfil da sua população escolar, a indisciplina e a violência dos alunos assumem um lugar central nos entrevistados da escola A. Ela parece ter vindo a assumir proporções mais graves nos últimos anos, segundo as palavras do director do agrupamento:

Aquilo que se passa relativamente ao 1º ciclo, nós estamos...temos vindo a ficar desagradavelmente surpreendidos por que notamos um acréscimo muito significativo de incidentes disciplinares...não estávamos à espera, nem porventura nos tínhamos preparado...mas são coisas, enfim, são falta de regras que depois levam a coisas...lembro-me de um miúdo de 7 anos que dá pontapés na professora...mas pelos vistos dava pontapés na professora como dava na mãe (...) (Diretor Agrupamento Escola A1, DAE)

Perante tais comportamentos considerados inadequados, desenvolviam-se no passado certos procedimentos de gestão de conflitos de índole local, autónoma, confinados à escola de 1º ciclo que agora, com a integração no agrupamento vertical, sofreram algumas alterações no sentido da homogeneização de procedimentos em todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento. Assim, parecem ter-se importado para as crianças da escola A as regras aplicadas aos alunos dos ciclos subsequentes.

Há também problemas de indisciplina e de violência no 1º ciclo. Tem sido uma orientação também conhecida pelos docentes, e apoiada pela direcção, a de referenciar. Esses casos, na maioria das vezes, falava-se com o encarregado de educação e as coisas eram professora titular, encarregado de educação, sala de aula – e as coisas ficavam por aqui. Agora, a indicação é que se as coisas acontecem é preciso referenciar, é preciso mandar para a direcção os acontecimentos, e já foram aplicadas aqui no agrupamento algumas suspensões de um dia, dois dias, uma semana. O ano passado já foram aplicadas algumas suspensões às AECs, que era onde surgiam os maiores problemas. (Professora Escola A1, D3)

Tais efeitos de homogeneização de práticas organizativas, no sentido de uma maior burocratização de procedimentos, provocados pela inclusão num agrupamento vertical e pela proximidade física com a escola sede do agrupamento não parece ter afectado dramaticamente o ambiente coletivo da escola A. Na verdade, como atrás foi referido, a escola pauta-se por um clima de cumprimento estrito dos normativos legais – programas a cumprir, número de reuniões estipuladas, horários dos professores restritos às aulas, etc. – que se coaduna com os princípios da regulação burocrática. Os

alunos são vistos como figuras inerentes à escola e objeto da acção pedagógica e profissional dos professores, mas sem que dos discursos dos entrevistados sobressaia um reconhecimento afetivo da criança que está para além do aluno.

Temos menos carenciados, eu tenho 10 meninos que...são carenciados, mas não quer dizer que se calhar sejam assim tão necessitados quanto nós possamos imaginar pelo facto de eles terem acesso aos subsídios, e de facto, isso não corresponde a maior parte das vezes a essas realidades, por que eu tenho miúdos aqui do SASE que os pais vêm trazê-los de carro (...). Agora, tenho meninos que por exemplo não compram os livros todos, e isso dificulta o nosso trabalho. E mesmo os meninos que têm o subsídios têm...os livros são obtidos gratuitamente, e nunca estão cá no arranque das aulas, vêm sempre mais tarde, e isso é...complica-nos o trabalho, lá está. (Professora escola A1, D1)

Aos professores cabe, pois, a tarefa de ensinar e aos alunos a tarefa de aprender – preferencialmente apoiados pelas famílias. Nesse sentido, não se vislumbra nesta escola a necessidade ou o interesse em desenvolver um trabalho coletivo, partilhado, entre professores prevalecendo, como já referimos, uma forte individualização de práticas pedagógicas.

O desenvolvimento de projetos – tal como a assunção de cargos e responsabilidades adicionais - é visto como sinónimo de trabalho suplementar às aulas a que os entrevistados não estão muito dispostos a investir.

Quer dizer, eu cargos e assim ponho-me um bocado à parte disso...é que a vida de professora já é tão complicada que ainda ter cargos também...mas eu acho que isto é muito, professor ter de preparar aulas e depois ainda ter cargos...é complicado, puxa muito por nós... (Professora Escola A1, D2)

Nós neste momento, aquilo que solicitamos e reclamamos mais é que não conseguimos dar resposta a tanto projecto. Porque é importante também trabalhar dentro da sala de aula e os meninos do 4º ano têm exames e nós temos...um programa para cumprir (Professora Escola A1, D1)

Contudo, tratando-se de projetos de escola ou mesmo de agrupamento, são actividades a que os professores não se podem furtar. Nesse sentido, a coordenadora da escola elencou vários projectos que a escola promove anualmente tais como a Semana da Matemática, a Semana da Leitura, o Dia do Agrupamento.

Esta é justamente uma oportunidade para os pais colaborarem com a escola, uma vez que esta os convida a participar em algumas actividades ou a preparar alguns materiais. Mas neste caso, ao contrário do que ocorre na escola B, muitos destes pais

intervêm efetivamente na escola. A Associação de Pais é ativa e gere contratação das AECs da escola; para além disso, alguns pais participam de outras formas na vida escolar – nomeadamente exigindo aos professores e à direção um ensino de qualidade para os filhos e pressionando-os para que os distúrbios comportamentais de alguns alunos não perturbem o desempenho dos seus filhos

(...) são casos pontuais que nós vamos tentando resolver, estamos a tratar com as famílias também, que reconhecem algumas...de facto aquilo não é um comportamento aceitável. Sei lá!.. tirar os sapatos e pendurá-los nas orelhas não me parece , não é...mas existe e eles fazem. Mas há pais preocupados, não são todos que têm este...há pais preocupados e também já perceberam que é assim: ou eles se adaptam aqui ou então eles têm de pensar seriamente numa escola diferente para os filhos, não é bom, não é? (Coordenadora Escola A1, CE)

A participação dos pais na escola assume os contornos de alguma tensão que a escola é forçada a gerir: por um lado, a escola está de certa forma refém dos pais mais reivindicativos – ou seja, presumivelmente dos pais de classe média – que a pressionam no sentido de a moldar à sua imagem; mas por outro lado, a escola, sendo pública, tem como missão acolher todos os alunos que a procuram e dar resposta aos múltiplos desafios que a diversidade comporta. Vejamos, ao nível da organização e dinâmica pedagógica, como ela gere esta tensão.

4.2.5 Organização e dinâmica pedagógica

Sinalizámos atrás a importância decisiva que, ao nível das variáveis escolares, as políticas de formação das turmas podem assumir nos resultados escolares dos alunos. Interrogados sobre o modo de constituição das turmas, os nossos interlocutores revelaram critérios que presidem, de forma genérica, à agregação de alunos.

Na escola A, o seu director explica que, ao nível dos critérios, “aquilo que é aprovado, é aprovado genericamente para os ciclos todos” e “quando se muda de ciclo tentamos refazer de novo (as turmas) e depois são aqueles critérios de bom-senso: é distribuir de forma equitativa... mesmo em termos, sei lá! rapazes e raparigas, números de repetidos, os mais velhos...nós contruímos grelhas, no fundo tentamos distribuir(...)”. Face a tais critérios de distribuição das crianças e jovens pelas turmas do agrupamento, o director reconhece a existência de uma certa reacção – e pressão, a

que aparentemente a escola parece não ceder – de alguns pais para a mudança do seu filho da turma a que foi destinado

Por vezes vêm os pais perguntar porque é que o menino ficou ali...(…) e é aqui que temos de criar grupos (dentro da turma) que funcionem, um muito bom, um bom, um muito mau, um assim-assim e criar grupos que na sua origem sejam semelhantes e depois já não ficamos surpreendidos com os resultados...(…) mas há pais que também acham que deveríamos criar...juntar meninos que têm bons resultados e criar turmas assim (...)

Por sua vez, quando instada a responder à mesma pergunta acerca dos critérios de formação das turmas, a coordenadora da escola A1 desvenda os constrangimentos enfrentados – *malgré tout* - uma vez que afirma ser a escola muito procurada: “Neste momento não fazemos (triagem), neste momento não podemos fazer por que o pai, o encarregado de educação tem o direito na legislação de inscrever o filho onde lhe der jeito”. Assim sendo, o grande critério de seleção à entrada do 1º ciclo “é por ordem de idade...no fundo o grande critério é a idade (...) tem de ter 6 anos a 15 de Setembro (...) depois podem-se estabelecer alguns critérios, mas tem de se obedecer a uma série deles que vêm legislados e portanto aí não há volta a dar”.

Contudo, mais adiante na entrevista os procedimentos que desenvolve a escola na entrada do 1º ciclo ficam mais clarificados: tentam misturar os alunos provenientes do Jardim de Infância adstrito à escola com os alunos que se inscrevem de fora através de regras aparentemente neutras,

Vêm uns do Jardim-de Infância...nós misturamos...misturamos tudo, 2, 2, 2, nunca deixamos os miúdos sozinhos – da sala amarela, 2 numa turma, (2) noutra turma, vamos...depois fazemos os da sala vermelha, os que nós conhecemos, tendo em atenção aqueles que não podemos juntar, por que já nos foi dito em reunião: “Este não pode ficar com este, batem-se”...depois tudo o que chega e nós não sabemos é distribuído pelas restantes turmas, nós não sabemos...(…)

mas que, na realidade, podem dar azo a algumas formas de alocação a determinados grupos-turma através do conhecimento do nome do aluno externo candidato

nós não sabemos por que não abrimos os processos, não é? Eu só abro o processo se se tratar de necessidades educativas especiais, para ter comprovação que de facto é, de resto é um nome no envelope...(Escola A, Professora Coordenadora).

Na escola B1, a falta de procura que tem por parte das populações mais favorecidas reduz, presumivelmente, a pressão para acomodações de alunos em determinadas turmas. Como nos confessa a coordenadora da escola,

(...) as turmas são divididas igualitariamente. Portanto não...(...).É assim, nessas alturas (antes do mega-agrupamento) ainda eram feitas aqui, eram. Mas eram mesmo...menino, menina, cor: branco, preto, portanto dividir para que este colégio ficasse...tentasse ficar. (...) Agora é o agrupamento que faz a divisão. (...) Os critérios são os mesmos.(...) O grosso da turma ...são mais ou menos divididos. Não vai a turma inteira para uma turma...senão era uma turma de meninos que frequentava, o Jardim de Infância, não, não, são divididos pelas diferentes turmas do 1º ano, que neste momento só temos tido duas também. Chegámos a ter 4...(...) Chega-se, vê-se se aquele menino deveria continuar ou não com aquele, isso chega, faz-se esse relatório, são entregues.. (Escola B1, Professora CE)

Depois de constituídas as turmas à entrada do 1ºano do Ensino Básico, a prática é a de a turma seguir “inalterada do 1º ao 4º ano”, excepto quando existe alguma transferência para outra escola/país ou no caso de reprovação “Já me aconteceu, a uma aluna que reprova e é a única a reprovar, aí nesse caso passa para outra turma” (Escola B1, Professor D1).

Nesta escola foi relatado alguns casos de “falso” abandono escolar pelo carácter transnacional que muitos processos migratórios familiares actualmente assumem, – e que atingem alguns dos agregados domésticos dos alunos que frequentam esta escola - que em nada se coadunam com os critérios clássicos de notação e registo estatístico de alunos, centrados no território nacional.

Saiu, saiu do país e não disse nada...(...) os nossos grandes problemas são aqueles que vão para o estrangeiro, que saem e não participam (oficialmente). Até participarem, eles estão na turma. Esta semana por acaso consegui, um miúdo que está no Luxemburgo, e que tem uma irmã que está na escola, consegui convencê-la a vir assinar um documento a dizer que este menino está no Luxemburgo a estudar. (Escola B1, Professora D4)

Eu tenho neste momento dois alunos de abandono. Só que é um abandono formal...eu sei onde é que eles estão: um foi para Angola, outro foi para Inglaterra, mas aparecem nas listas na mesma (...) são falsos abandonos, simplesmente não se deram ao trabalho de ir à secretaria dizer que iam para o estrangeiro...e isto acontece “n” vezes. Agora, se há casos de verdadeiro abandono...que eu tenha conhecimento, não.” (Escola B1, Professor D5)

Não obstante, e mesmo tendo em conta quer a transferência de escola/país que poderá ocorrer ao longo dos quatro anos de escolaridade, quer a reprovação de alunos e a sua inclusão em turmas do ano em que reprovaram – o que poderá produzir efeitos de enviesamento nas características originais das turmas constituídas no 1º ano - a verdade é que uma análise dos dados objetivos disponibilizados para as turmas que chegam ao final deste 1º ciclo (do 4ºano, portanto) contraria alguns dos argumentos

invocados pelos entrevistados, uma vez que aponta para a existência de diferenciações nítidas na composição das turmas.

Como se pode observar no gráfico 27, na escola A é clara a *segmentação social* na constituição das turmas, concentrando a turma 1 os alunos inseridos em famílias mais escolarizadas (70% têm secundário ou superior) e a turma 3 a menor proporção de alunos inseridos em contexto familiares com o ensino superior (16%). Por seu turno, na escola B não é tão forte a diferença no que se refere à escolaridade dos pais mas a *segmentação* dos alunos relacionada com a *ascendência imigrante* é bem visível, especialmente no contraste entre as 2 primeiras turmas e as restantes (gráfico 28).

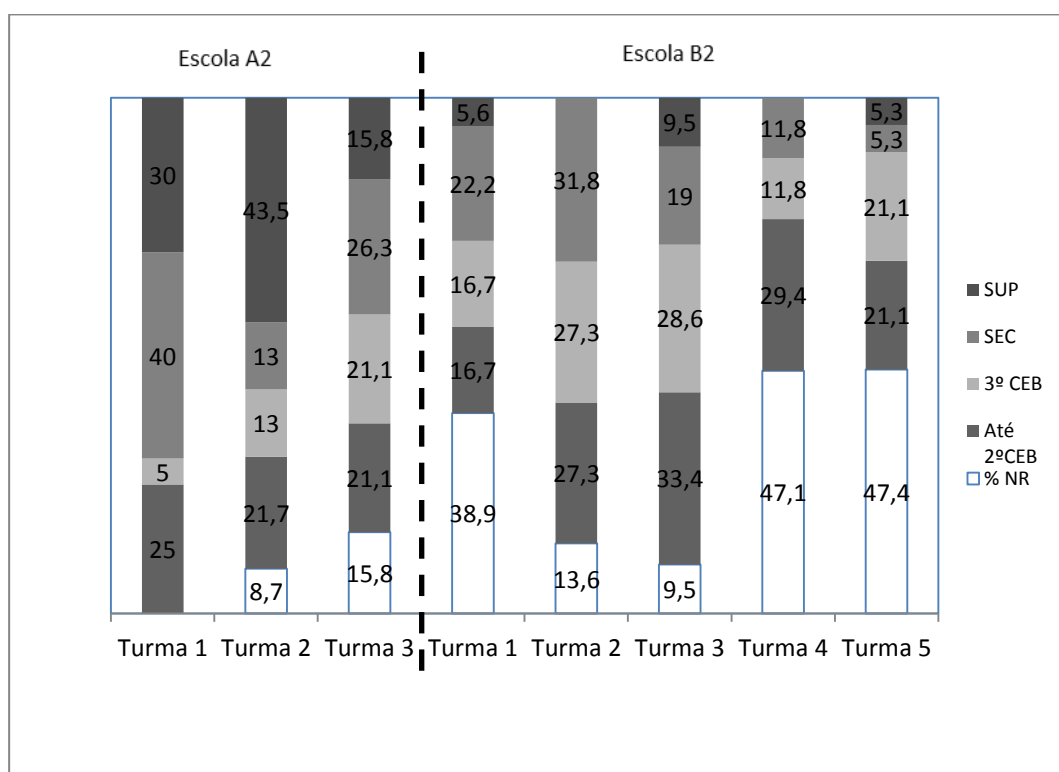


Gráfico 27. Composição das turmas segundo a escolaridade dos pais

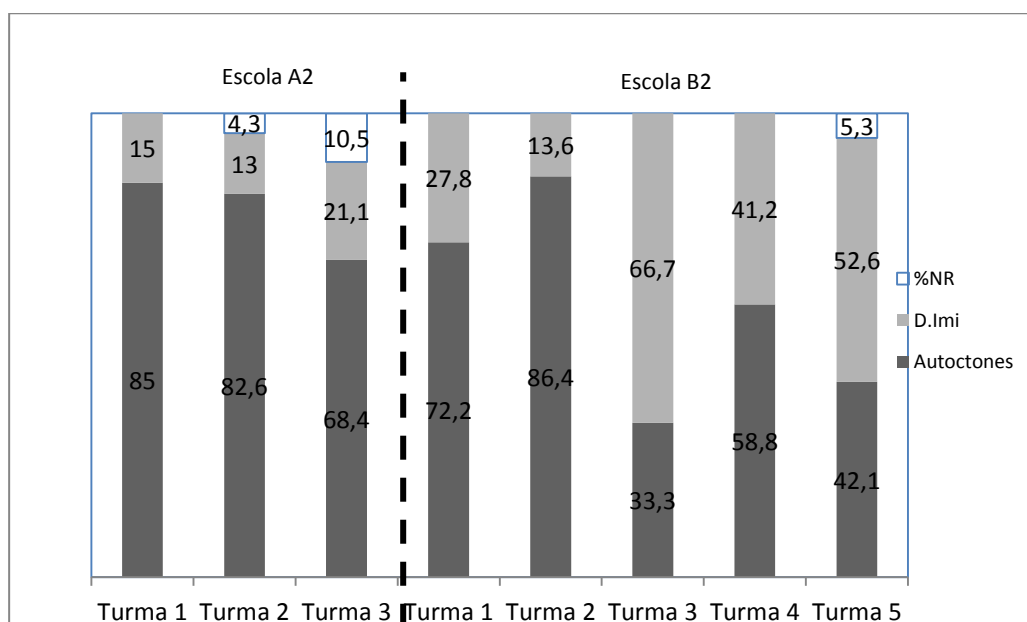


Gráfico 28. Constituição das turmas segundo a origem nacional dos alunos

Por seu turno, o facto de ambas as escolas pertencerem a um agrupamento vertical – na data em referência, a associação com uma escola EB 2/3 estava em ultimção, num caso, ou já concluída, no outro – favorece as trajetórias escolares no interior do agrupamento, com a transferência dos alunos à saída do 1º ciclo para a escola do 2º ciclo que lhe está naturalmente associada. Neste caso, tal como nos refere o director do Agrupamento em que se insere a Escola A, as turmas à entrada do 5º ano sofrem nova reorganização, baseada no mesmo tipo de critérios já enunciados para a constituição das turmas do 1º ano: heterogeneidade, com atenção às informações prestadas pelas professoras do 4º ano relativamente a situações de dificuldade cognitiva ou de incompatibilidade absoluta entre alunos.

Idêntica metodologia é utilizada na Escola B1 na passagem destes alunos para o 5º ano na escola EB2/3 que os acolhe, no agrupamento, como nos refere a coordenadora da escola:

tal como os meninos do 4º ano saem daqui, se nós vemos que “este menino não devia continuar, até pelo nível de relações, não devia continuar nesta turma” fazemos relatórios e fazemos seguir com os processos... (Escola B1, Professora CE)

Como se viu atrás, a promoção do sucesso escolar dos alunos constitui preocupação inscrita como denominador comum prioritário nos projectos educativos das duas escolas. Não obstante, as estratégias concebidas para o alcançar e as práticas pedagógicas utilizadas diferem significativamente nas duas escolas em estudo.

De um lado, temos uma escola (A1) que parece privilegiar a melhoria dos resultados através da concentração da sua ação nas aprendizagens básicas e sua exercitação rotineira, eventualmente reforçada através dos apoios que têm ao seu dispor por essa escola estar situada na proximidade da sede do agrupamento: professoras de apoio, professora de educação especial, professora do Plano Nacional da Matemática e psicóloga. Como assinalámos atrás, as professoras entrevistadas demonstraram preocupações com a preparação dos seus alunos para as provas de aferição, dispensando em boa medida o envolvimento em projectos que possam desviar tempo e energia das aprendizagens que serão examinadas.

(...)e depois temos a semana da leitura, em que há interacção com os pais. A nível de interligar a um clube de matemática, é impossível no 1º ciclo, não há horário para eles, ou um grupo de leitura ou um jornal, doas essas coisas que seriam extra estão muito limitadas. Cada vez mais. (Escola A1, Professora D3)

O treino repetido, através da realização de exercícios de aplicação, constitui uma das tarefas a desempenhar, sobretudo nas turmas do 4º ano.

(...) nós temos um programa para cumprir e toda a gente sabe que matemática aprende-se praticando, praticando, praticando e trabalhando, trabalhando, trabalhando. (...) Continuo a pôr em primeiro lugar as aprendizagens, percebe? E acho que devemos dar prioridade é às aprendizagens e para isso temos que trabalhar, mesmo, e estar dentro da sala de aula. (Escola A1, Professora D1)

A diferenciação pedagógica, mais do que uma opção voluntária assente no reconhecimento de que constituirá a melhor estratégia para lidar com a diversidade, parece antes constituir um normativo-leitmotiv pedagógico do agrado do Ministério da Educação que se tem obrigatoriamente que seguir, embora aparentemente sem grande convicção pois tal significa maior investimento e trabalho por parte do professor

E é como lhe digo, somos pau para toda a obra, temos que arranjar estratégias para os miúdos. Temos que fazer este exercício, então mas este exercício? Não demos ainda a matéria! Então eu tenho que pôr o plano de aula de lado e vamos dar a matéria, é isto... (Escola A1, Professora D2)

Perante as dificuldades de aprendizagem que surgem, há quem desenvolva em sala de aula estratégias de tutoria em díade, colocando lado a lado alunos com melhores desempenhos e alunos com maiores problemas cognitivos. No entanto, caso os problemas permaneçam, parece ocorrer uma “patologização” das dificuldades de aprendizagem, sendo os alunos enviados para outros profissionais da escola – professor de ensino especial, psicólogo – para que este proceda a um diagnóstico da

situação do aluno. Assim, as dificuldades de aprendizagem passam a ser justificadas como resultantes de “hiperatividade”, “distúrbios comportamentais” e outras doenças inscritas no cardápio psico-terapêutico. Em casos extremos, quando aparentemente o conjunto dos especialistas pedagógicos se torna incapaz de inverter o problema, os alunos são transferidos (ou convidados a transferir-se) para outra escola, culminando assim um processo de selecção-eliminação dos alunos susceptíveis de penalizarem as médias finais da escola

Eu sei que ele chumbou no 2º ano e depois transitou, repetiu nesse ano e no ano a seguir estava-se a preparar para repetir outra vez, por que de facto ele não conseguia avançar e a colega disse: “É assim, eu não sei o que é que eu posso fazer a este aluno, por que eu não o posso passar para uma turma normal”...entretanto o miúdo foi considerado com necessidades educativas especiais, com défice cognitivo e pronto!...e então optou-se por passar então o aluno para a (Escola EB1 X, dos “meninos pobres”), com o acordo...com o acordo da mãe, claro, foi para a escola da (...) (Escola A1, Professora CE)

A referência à patologização das dificuldades de aprendizagem está, pelo contrário, ausente do discurso dos professores entrevistados da Escola B. Em vez de um diagnóstico psico-terapêutico dos alunos, o que sobressai nas entrevistas é um diagnóstico socio-económico e afetivo dos alunos. E é com essa matéria-prima que se tenta “moldar” os alunos, motivando-os para as aprendizagens escolares e cívicas, quer através do ensaio, em aproximações sucessivas de tentativa-erro sem êxito garantido, de estratégias de diferenciação pedagógica, quer através dos projetos que desenvolvem com os alunos.

Tinha o grupo do 2º ano, dentro do 2º tinha uns com mais dificuldades, depois tinha recebido no início do ano três alunos doutras turmas da escola mas que estavam do zero, tiveram de começar do 1º ano...a, e, i, o, u...e tudo desde o 1º ano. No 3º período recebo uma aluna vinda de Cabo Verde, não sabia absolutamente nada, nem falar! Ainda eu tive de aprender a falar crioulo para conseguirmos comunicar, muito...com muita vontade de aprender mas não...passado duas semanas recebo outra aluna de Cabo Verde, essa já falava e já lia mais ou menos, mas não se enquadrava em grupo nenhum...foi complicado gerir. Este ano as coisas estão um bocadinho melhores... (Escola B1, Professora D2)

Disciplina, aprendizagem, socialização., pronto, regras básicas de educação, por que aí o grave problema é mesmo a nível da educação. A outra turma que veio a seguir (...) é uma turma que me marcou... muito pela positiva. Era uma turma complicada, a nível comportamental, a nível de regras, mas foi uma turma que foi-se...foi modelada, foi trabalhada e é uma turma que realmente conseguiu alcançar os objectivos a que me propus no 1º ano. (escola B1, Professora D3)

Mas temos de, temos de i ...ao encontro deles (...) e os encarregados de educação. Também têm que trabalhar para o projecto. Sim, nós aqui... era isso que eu lhe estava a dizer,

sempre tivemos os pais muito presentes na nossa escola... a colaborarem, pronto! (...) A semana da leitura então é giríssima: nós costumamos colocar umas mantinhas, umas almofadas, umas cadeirinhas, e os pais podem ir – pais e avós – podem ir à sala contar uma história ou podem sentar-se ali no tapete do ginásio. Tento fazer um mapa com a vinda de cada encarregado de educação para lá irem todos(...) Colaboram muito. (Escola B1, Professora D4)

A manifesta insuficiência de recursos humanos para o apoio dos professores na tarefa de promoção do sucesso educativo (faltam professores de apoio, não há na escola professor de educação especial nem psicólogo) constitui o principal desafio que os docentes da escola têm de enfrentar, ultrapassando-o, com dificuldade e com um forte investimento em trabalho extra – os projetos são concebidos e desenvolvidos fora dos tempos letivos, como confessa orgulhosa a coordenadora da escola

É, mas é mesmo, já vem de há muitos anos, o projecto, o dar bastante, o envolver os pais, o nosso grupo dávamos muitas horas e vínhamos aqui, fora do horário lectivo e reunir, por que tem que ser assim, por que não se consegue fazer um projecto dentro dos horários, e veio fora das actividades lectivas e veio pôr as coisas no ginásio e...os alunos gostam muito, empenham-se bastante e gostam muito de ver os trabalhos novos (...)

No período em análise, ambas as escolas accionam ainda a emulação e o reconhecimento público do mérito como estratégia adicional de motivação dos seus alunos. Com efeito, a escola A1 atesta um “Quadro de Comportamentos Meritórios” e “Menções Honrosas” para os alunos com melhores desempenhos académicos e comportamentais. De igual forma, a escola B1 confere “Diplomas de Mérito e de Excelência” para premiar os melhores alunos de cada turma. O quadro 31 sintetiza os traços estruturais mais fortes, em termos pedagógicos, apresentados por cada uma das escolas em análise.

Resta sublinhar que a situação vigente nas duas escolas para o período em análise pode estar a sofrer rápidas mudanças. De facto, na escola A1 foi-nos dito que a população da escola está a mudar, com a integração de alunos com origens sociais mais desfavorecidas, o que pode vir a desafiar práticas e rotinas consagradas. Por sua vez, na escola B1 um certo desânimo parece estar a alastrar junto dos docentes, que se confrontam agora com os efeitos que a crise económica (desemprego, vulnerabilidades acrescidas) está a ter junto dos agregados domésticos de proveniência dos alunos. A desmotivação e desinteresse demonstrado pelas famílias relativamente à escolaridade dos filhos gera desafios maiores aos docentes. Adicionalmente, um dos fortes aliados dos professores no reforço das aprendizagens dos alunos após as horas lectivas - a

participação de grande parte destes nos ATLS oferecidos por algumas instituições/colégios das imediações – sofre um recuo acentuado, com a não inscrição destas crianças nessas atividades por falta de meios económicos. Só no futuro, poderemos avaliar qual o real alcance destas mudanças no sucesso escolar dos alunos destas escolas.

Quadro 31. Dinâmica pedagógica das escolas

	Escola A1	Escola B1
Estratégias para o sucesso	Professores não parecem ensaiar várias estratégias pedagógicas	Professores tentam várias estratégias pedagógicas (compreensão, não só memorização)
	Ênfase na consolidação das aprendizagens via realização de exercícios de aplicação	Mobilização dos pais para a resolução conjunta dos problemas de aprendizagem
	Importância conferida aos concursos e competições matemáticas	Importância dos apoios para reforço das aprendizagens: os ATLS (tpc, estudo, projetos articulados, etc)
	Quadro de comportamento meritório e “Menções honrosas”	Valorização do esforço - “diploma de mérito” e “diploma de excelência”
Atividades paralelas	<i>Projetos</i> : não há praticamente registos de projetos, seguem o plano de atividades do agrupamento (semanas temáticas, concursos matemáticos)	<i>Projetos</i> : vários projetos de escola, para além do plano de atividades do agrupamento (Alimentação Saudável, Horta Pedagógica, semanas temáticas....)
	<i>Visitas de estudo</i> : bastantes; média de 2 por período e ainda visitas pontuais integradas no plano do agrupamento	<i>Visitas de estudo</i> : algumas; visita turmas do 4º ano à escola EB23 onde a maioria dos alunos prossegue estudos.
	<i>AEC</i> : Inglês, apoio ao estudo, natação (todas as turmas em parceria com a CMLisboa)	<i>AEC</i> : inglês, música e desporto

Em síntese, da comparação entre as condições e as dinâmicas de cada uma das escolas, e depois de analisarmos as semelhanças e as diferenças entre elas, resultam algumas conclusões. No que se refere aos resultados obtidos em provas nacionais, são estas as hipóteses explicativas de um melhor desempenho das escolas:

1. Dinâmica cooperativa entre os professores traduzida numa troca permanente de ideias, experiências e equacionamento de soluções à medida do problema específico;
2. Iniciativas de envolvimento direto das famílias em actividades que requerem a sua contribuição, nomeadamente no que se refere aos problemas de aprendizagem;
3. Diversificação dos apoios para reforço das aprendizagens como o Apoio ao Estudo ou outros projectos articuladores dos recursos da comunidade educativa.

4.3 Escolas do 6º ano

4.3.1 Perfil das escolas

Ambas as escolas se situam na Área Metropolitana de Lisboa, em diferentes concelhos (Sintra e Amadora, respetivamente) e em contextos sociais também diversos: no primeiro caso, recebe alunos de uma classe média suburbana que adquiriu habitação própria (prédios ou vivendas) e, complementarmente, um pequeno grupo de alunos oriundo de um bairro de habitação clandestina, enquanto a segunda escola recebe, predominantemente, alunos de bairros sociais ou clandestinos, com forte presença de imigrantes, que recebem, desde os anos 70, grandes contingentes de população dos PALOP.

Integram agrupamentos de escola (AE) verticais de Ensino Básico instituídos em 2004, sendo a escola-sede dos mesmos.¹⁴ Estes AE fazem parte dos TEIP II desde o início da reintrodução desta medida em 2007/08. Ambos integram 4 escolas com o 1º ciclo (EB1) e jardins de infância em número semelhante (quadro 30). A principal diferença está no contingente de alunos que alberga a escola-sede: a Escola A2 tem o dobro dos alunos da escola B2, apesar de o total de alunos no agrupamento ser maior no caso deste último. De facto, a escola A2 vive uma situação de sobrelotação, tendo de funcionar com horário duplo e com um número de alunos por turma que excede o que podia ser praticado no âmbito das escolas TEIP.

Quadro 32. Condições de enquadramento das escolas

	Escola A2	Escola B2
<i>Concelho</i>	<i>Sintra</i>	<i>Amadora</i>
<i>Agrupamento em que se insere</i>	<i>EB23; 4 EB1; 3 JI</i>	<i>EB23;4 EB1; 4 JI</i>
<i>Alunos do Agrupamento</i>	<i>2217</i>	<i>1650</i>
<i>Docentes do Agrupamento</i>	<i>193</i>	<i>203</i>
Alunos da escola	1136	519
Docentes da escola	119	123
Turmas da escola	46	30
Nº de alunos por turma	24,7	17,3
Alunos inscritos no 6º ano (início 2009/10)	262	183
Turmas do 6º ano (2009/10)	10	10

¹⁴ Informação reporta-se à situação existente nos anos lectivos em análise, estando à data da recolha de dados parcialmente desactualizada.

As escolas não diferem substantivamente nem na primeira impressão que causam a quem elas acede – as entradas são vigiadas por funcionários simpáticos e diligentes – nem no aspeto geral do edificado, incluindo acessos e salas. Os atuais diretores exercem uma liderança forte que é reconhecida pela comunidade escolar em geral por conseguir impulsionar a mobilização e o envolvimento de todos.

Para além dos docentes, dos assistentes operacionais e de assistentes técnicos, as escolas em análise dispõem de recursos humanos especializados muito semelhantes: 1 psicólogo; assistentes sociais (2 na escola A2 e 1 na escola B2; 1 mediador social; 1 docente para o Português Língua Não materna (PLNM); docentes assessores na Língua Portuguesa (apenas na escola B2) e na Matemática. A oferta de vias alternativas é feita nas duas escolas mas enquanto na escola A as turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) só se formavam no 3º ciclo, na escola B2 estas turmas existiam desde o 5º ano. Para além destas turmas, as escolas tinham oferta de Cursos de Educação e Formação (CEF) e Educação e Formação de Adultos (EFA). Quando as escolas não oferecem formação adequada aos alunos mais desintegrados do sistema de ensino, estas procuram formação específica a cada caso nos recursos da comunidade.

Na presente comparação, a escola A2 corresponde à *escola de controle* e a B2 foi identificada como a escola que “fazia melhor”. Esta última escola obteve, em 2009/10,¹⁵ resultados médios nas provas de aferição do 6º ano ligeiramente abaixo dos da escola A2 mas, como podemos observar no quadro 33, as condições sociais dos alunos que prestaram prova são claramente mais favorecidas sendo, assim, expectável que os seus resultados suplantassem de forma mais significativa os da escola B2. Foram encontradas escolas em que o contraste de resultados ainda era mais evidente, mas optou-se por esta comparação por terem ambas as escolas a condição de serem Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e de este ser datado do mesmo ano letivo. Em suma, tentámos garantir que à partida, as escolas não dispusessem de um enquadramento institucional díspar que pudesse, desde logo, estar

¹⁵ Como foi anteriormente esclarecido, o ano de referência dos dados em análise é o de 2009/10 por só dispormos de toda a informação, aluno a aluno, para este ano letivo. Partindo desta base de dados individuais, foram criadas outras duas bases de dados: de turmas e de escolas.

na base da diferença de desempenho detetada. Mais adiante completaremos a informação sobre o desempenho destas duas escolas.

Quadro 33. Caracterização da população escolar do 6º ano (2009/10)

	Escola A2	Escola B2
	% total de alunos	% total de alunos
Alunos do sexo feminino	45,8	53,3
Alunos descendentes de imigrantes	18,8	45,3
Alunos com origem nos PALOP	10,9	38,7
Alunos com Ação Social Escolar (ASE)	43,6	68,4
Pais com baixa escolaridade (até 2º EB)	10,7	35,5
Pais com alta escolaridade (curso superior)	11,5	4,4
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL)	9,2	7,1
Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE)	16,4	8,2
Operários industriais (OI)	9,9	9,8
Classificação média nas provas de aferição	3,1	2,9

Vamos centrar-nos nas vertentes em que detetámos existirem diferenças entre as escolas, omitindo muito do que partilham.

4.3.2 Resultados escolares

Considerando as condições sociais das escolas em estudo, ou seja, comparando os resultados que obtêm com as restantes escolas de semelhante perfil social da população escolar que realizou as provas nacionais (mesmo *cluster*),¹⁶ ambas as escolas revelam desempenhos acima da média do respectivo *cluster*, melhoria crescente no caso de B2, tendo esta conseguido atingir os mesmos resultados médios da escola A2 que, por ter perfil social mais favorecido pertence a um diferente *cluster*.

¹⁶A análise pressupôs não ter existido diferença significativa no perfil social da população que realizou as provas de 6º ano no ano imediatamente anterior e posterior ao ano de referência (2009/10).

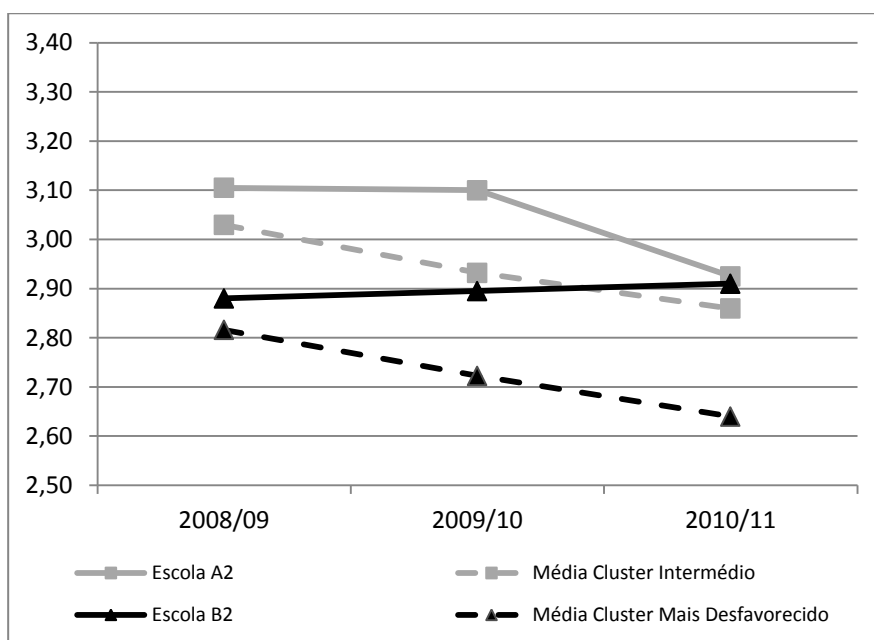


Gráfico 29. Médias obtidas nas Provas de Aferição por cada escola e pelo respectivo *cluster* de escolas

Ampliando a comparação entre as escolas para os resultados obtidos nos anos lectivos mais recentes optou-se por ter como referencial a média obtida nas escolas da AML e não a média obtida nas escolas do *cluster* por considerarmos excessivo supor a permanência do perfil social da população escolar detetada em 2009-10. Esta análise está patente no gráfico 30 e podemos constatar o declínio progressivo no desempenho da escola A2 (a par dos valores médios da AML), sobretudo a partir de 2010/11, e a recuperação significativa que a escola B2 conseguiu ao longo do tempo, com exceção para o ano lectivo de 2011/12. Resumindo, na escola A2 destaca-se o desempenho excepcional do ano lectivo de 2009/10, pela positiva, e o do ano de 2011/12 para a escola B2, pela negativa.

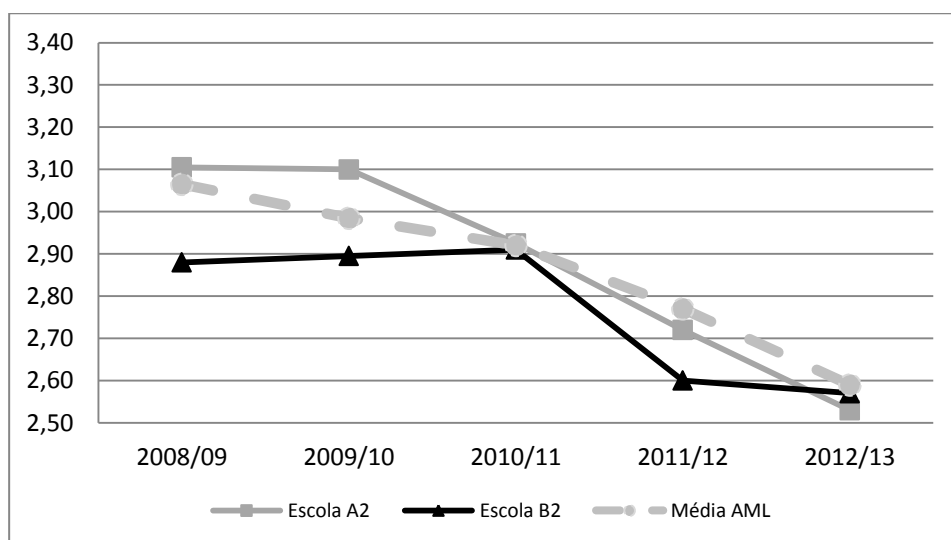


Gráfico 30. Médias obtidas nas Provas de Aferição/Exames

Conhecendo a composição social do 6º ano de cada uma das escolas, esta análise confirma o bom desempenho da escola B2, por esta albergar uma população escolar claramente mais desfavorecida.

Aprofundando a análise fomos explorar em que medida cada uma destas escolas afectaria (ou não) os resultados obtidos pelos alunos nas PA, tendo em conta cada um dos grupos sociais específicos. Como podemos observar nos gráficos 31 e 32, os alunos socialmente mais desfavorecidos obtêm uma proporção maior de classificações negativas¹⁷ (e menor de classificações de Bom ou Muito bom) no caso da escola B2 enquanto não se deteta esta variação no caso dos alunos de condição social mais favorecida. Ocorre igual tendência quando se comparam os resultados dos alunos autóctones e descendentes de imigrantes segundo a escola (gráfico 33): os alunos autóctones têm resultados semelhantes em ambas as escolas enquanto os alunos de origem imigrante obtêm maior proporção de negativas e menor de boas classificações.

¹⁷ Foi considerada classificação *Negativa* quando a média obtida pelo aluno em Português e em Matemática foi inferior a 3 (escala é de 0-5), *Suficiente* quando foi de 3 ou 3,5 e *Bom ou Muito Bom* quando essa média foi igual ou superior a 4 pontos.

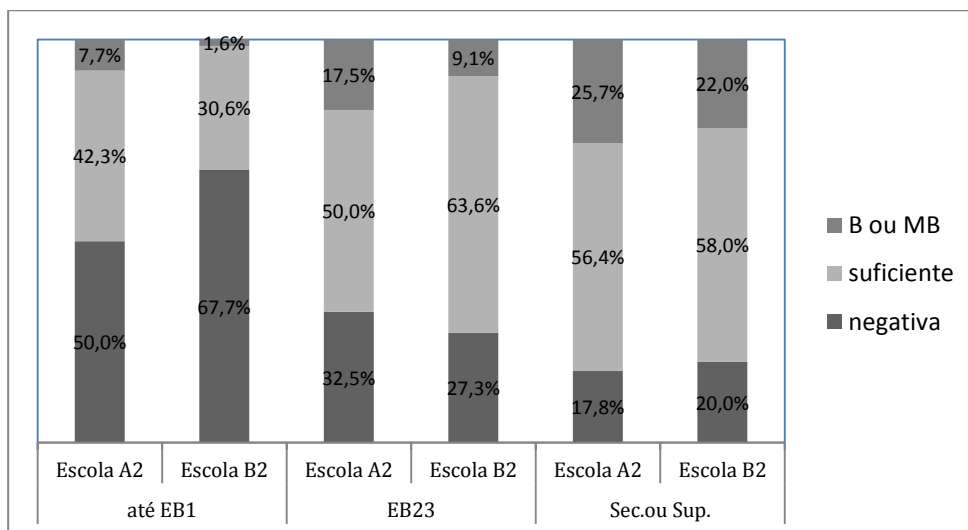


Gráfico 31. Classificação obtida nas PA/Exames segundo a escolaridade dos progenitores

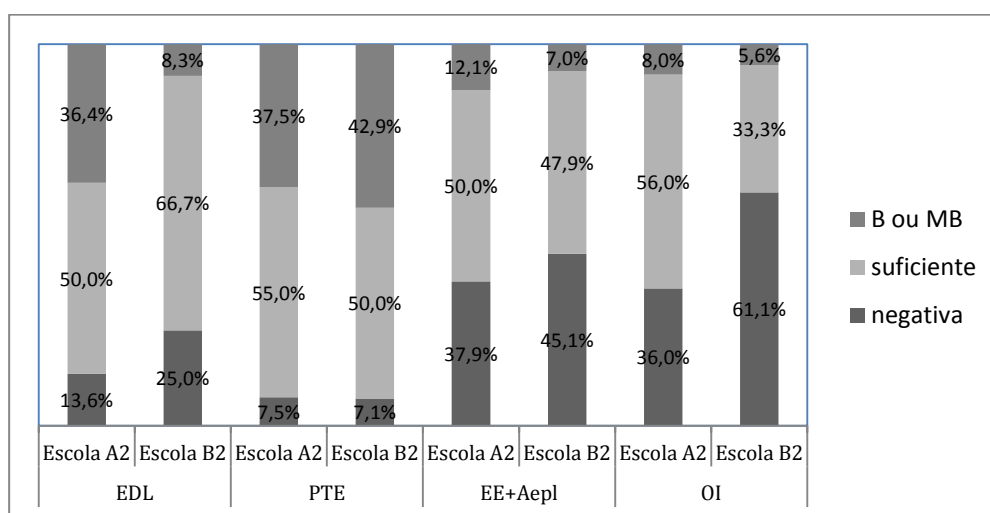


Gráfico 32. Classificação obtida nas PA/Exames segundo a classe social

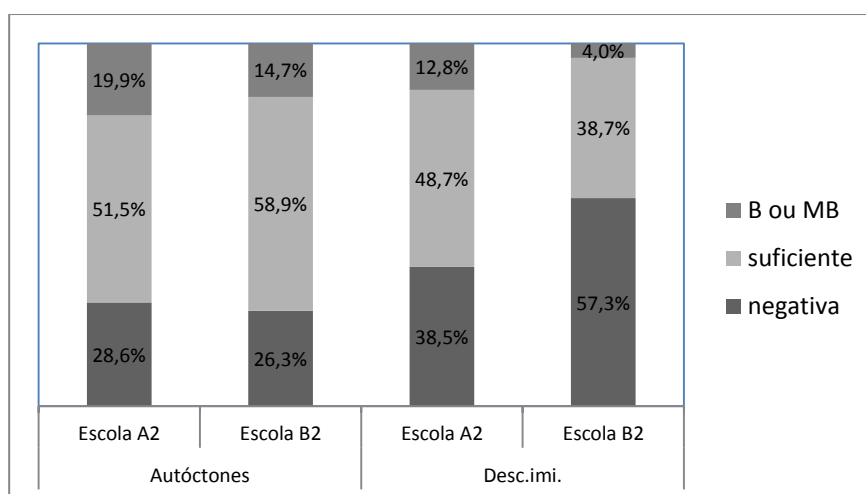


Gráfico 33. Classificação obtida nas PA/Exames segundo a origem nacional dos progenitores

Estes resultados reforçam conclusões das pesquisas que têm explorado o efeito da composição social da escola e os resultados dos alunos: as escolas em que maioria das populações são dificilmente escolarizáveis a probabilidade de os alunos cujas famílias vivem em condições sociais mais desfavorecidas terem maus resultados é maior. Mais uma vez, se evidencia *a diferença que a escola pode fazer* junto das populações escolares mais fragilizadas socialmente e a relativa indiferença da escola frequentada por parte dos filhos dos grupos sociais mais favorecidos, ou seja, o *efeito-escola* é sempre maior para os alunos com o primeiro perfil.

Ainda em relação aos resultados obtidos pelas escolas fomos reconstruir o processo de escolarização dos 3 grupos de alunos (1 por ano lectivo) que prestaram PA. A análise destas 3 *coortes* de alunos permitiu identificar estratégias selectivas diferenciadas (quadro 34): nos dois primeiros anos lectivos, a escola B2 distinguiu-se da escola A2 por ter maior retenção no 5º ano, tendo-se equilibrado a situação no último dos anos em análise. Se atendermos a este último ano, concluímos que, apesar das condições sociais dos alunos da escola A2 serem mais favorecidas, os resultados no final do ano são muito semelhantes aos obtidos na escola B2.

Quadro 34. Taxa de retenção por *coorte* de alunos

Ano entrada	Escola A2		Escola B2	
	5º ano	6º ano	5º ano	6º ano
2007/08	7,3	7,7	17,4	7,1
2008/09	9,4	17,5	16,1	10,1
2009/10	12,0	10,3	12,4	11,4

Outra dinâmica que fomos conhecer, tendo por base estas *coortes* de alunos, foi a comparação entre as notas internas dadas pelas escolas a estes alunos (quadro 35): não se detetam diferenças entre as escolas a este nível, uma vez que em ambas a média (das classificações a língua Portuguesa e a matemática) desce sempre do 5º para o 6º ano.

Quadro 35. Média interna (português e matemática) por *coorte* de alunos

Ano entrada	Escola A2		Escola B2	
	5º ano	6º ano	5º ano	6º ano
2007/08	3,24	3,21	3,17	3,16
2008/09	3,37	3,26	3,12	3,13
2009/10	3,33	3,32	3,18	3,17

4.3.3 Auto e hetero-avaliação

A avaliação externa levada a efeito pela Inspeção Geral da Educação (IGE) não difere muito de escola para escola, a não ser no tocante à Liderança e Gestão escolar (na escola A2 melhorou substantivamente entre 2006 e 2011). No que reporta aos resultados de cada escola, apenas a avaliação de 2011 (por se inscrever no 2º ciclo de avaliação) ponderou os *outputs* tendo por referência um *valor esperado* calculado para as escolas com características semelhantes. Em 2006 e 2009 a comparação realizada só tinha em conta a média nacional e, desse modo, os resultados da Escola B2 não foram valorizados ao não se ter em conta o perfil social da sua população.

Quadro 36. Classificações obtidas na Avaliação Externa dos agrupamentos

	Escola A2		Escola B2
	2006	2011	2009
Resultados	Bom	Bom	Bom
Prestação do Serviço Educativo	Bom	Bom	Bom
Organização e gestão escolar	Suficiente		Bom
Liderança	Suficiente	Muito Bom	Bom
Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria do Agrupamento	Suficiente	-----	Suficiente

Ambas as escolas incrementaram os processos de auto-avaliação, criando no caso da escola A2 uma Equipa de Auto-avaliação que realizou um diagnóstico muito completo do AE em 2010, que sustentou a elaboração do Projeto Educativo para o triénio de 2011-2014, e na B2 em 2008 dá-se início a um processo formal de auto-avaliação com a elaboração de um documento que foi apresentado à equipa de avaliação externa em 2009.

Nas entrevistas que realizámos pudemos aceder à avaliação que cada um(a) faz da sua própria escola pedindo, por um lado, uma *autodefinição* e, por outro, a identificação dos *pontos fortes e fracos* da mesma.

Foi comum às duas escolas a referência dos entrevistados ao contexto aprazível da sua escola, marcado pelo bom relacionamento entre todos e o empenho em resolver os problemas. A diferença é temporal pois na escola A2 este ambiente corresponde apenas à vivência dos últimos anos (desde 2009-10), momento em que foi renovada a direção do AE.

Agora tenta-se resolver os assuntos e tudo com os professores. Anteriormente, era mais fechada. Mas depois também era fechada com os pais. Também havia coisas que agora, se calhar, os pais vão a uns degraus acima, porque se calhar sabem que podem ir e anteriormente não iam porque isso não lhes era permitido, porque a liderança era uma liderança muito fechada. (escola A2, professora D4)

Acho que o que faz a diferença nesta escola (e não é só agora nesta direção, já era política anterior porque tivemos cá uma presidente do conselho diretivo, que também tinha uma visão um bocado especial em relação a como se devia gerir a escola), e esta escola teve sempre muita abertura. As pessoas que vêm para cá, vêm muito assustadas, porque, 'que horror, vou para a Amadora', e depois ninguém quer sair. Portanto, acho que se estabelece uma dinâmica em que as pessoas são todas tratadas por igual, os mais velhos e os mais novos, e é uma escola que sempre esteve muito aberta a todos os projetos. (escola B2, professora D5)

A escola B2 apresenta-se como uma escola de afetos, ao ser marcada pela amizade e informalidade, conforme depoimento dos entrevistados e observação direta em contexto escolar.

Esta escola acho que aposta sempre nisto: na relação humana, na afectividade também, no ouvir... Isto levanta-nos outro tipo de questões depois. Essa será, eventualmente, a grande marca, aquilo que nos define. Mas define-nos não só nas relações com os alunos e com os encarregados de educação, mas também com os próprios docentes. E esta família, a família ..., e o tratamento carinhoso com que os professores também falam da sua escola, da sua ..., é para nós importante e eles assim, também mesmo os novos, aqueles que chegam (e este ano chegaram 40 e tal professores novos), aos poucos vão tratando esta escola como sendo a sua escola, o que para nós também é muito importante, porque quando não se veste a camisola, também nada feito. (escola B2, diretor)

Maravilhoso, é importante, mais outra palavra... Atento. (...) Somos uma família. (Escola B2, assistente operacional)

Outro aspeto salientado por esta escola como um traço importante da sua atuação é a *personalização*. Como nos foi explicado, tem sido possível agir em conformidade dados os recursos humanos disponibilizados pela condição TEIP que permitem um acompanhamento de grande proximidade com os alunos e suas famílias por parte de técnicos e dos professores.

(...) O conhecimento efectivo desses alunos e o tratamento muito pessoalizado com esses alunos, que aliás é uma coisa que nós pedimos aos directores de turma e temos o cuidado, tanto quanto possível, de escolhermos muito bem os directores de turma, embora nem

sempre seja possível por questões de horário, mas quer os directores de turma, quer a direcção, quer os nossos técnicos têm este contacto muito próximo com alunos e família. (escola B2, diretor)

Na actual situação, a escola A2 salienta como um dos seus *pontos fortes* a liderança forte exercida pelo director com o amplo apoio da comunidade educativa, assim como a dinâmica de mudança que este tem implementado.

Pontos fortes? Liderança forte (escola A2, SPO)

(...) a criatividade e a forma de funcionamento faz com que se vá ao encontro da resolução da maior parte dos problemas (escola A2, professora D3)

A escola é perfeitamente aberta e recetiva qualquer pedido da associação de pais ou uma opinião, sentimos que é tomada em conta. (escola A2, mãe, PAP)

Em ambos os contextos escolares, foi identificada como *ponto fraco* do agrupamento a débil articulação entre os ciclos do ensino básico e a exiguidade do espaço foi salientada pelos interlocutores da escola A2. Um outro problema que trespassa ambos os contextos é a flutuação do corpo discente, com a entrada permanente de novos alunos.

E como é que se faz a articulação entre os vários ciclos? Essa acho que é a maior falha cá da escola. (escola A2, docente D4)

Essa é sempre mais a lacuna que existe nos agrupamentos, o trabalhar entre ciclos, sendo que, existe a passagem dos casos quando são a passagem de alunos, para a construção das turmas, existe essa transmissão e também como fazem parte do pedagógico também existe uma série de coisas ou seja, os conhecimentos, e tenta-se adequar. (escola B2, docente EE)

Para este espaço, um dos grandes desafios é: como fazer com tanta gente neste espaço? Este espaço de facto condiciona muitas áreas em que o agrupamento quer melhorar. (escola A2, mãe PAP)

É um agrupamento com muitos alunos, as turmas também são muito grandes é uma escola sobrelotada e vê-se pela ocupação do espaço físico... é difícil arranjar alguma sala disponível e tentamos fazer o melhor possível com os nossos alunos (escola A2, professor D5)

Também outra limitação é algo que sentimos há, talvez há quatro anos a esta parte... Que é aquele fluxo migratório e também imigração, muitas crianças a entrar e a sair, as turmas até ao longo do ano a serem sempre reestruturados, gente que vem, gente que vai, pronto. (escola A2, professora D2)

Nesta escola, um dos problemas, é que a toda a hora estão a chegar miúdos de Cabo Verde, com um currículo diferente. Eu, por exemplo, dou Inglês e vêm miúdos para o 8º ano, que não tiveram Inglês ou que tiveram meio ano. E depois como é que se integra... aquilo fica logo tudo desfasado. Eu, o ano passado tive uma turma onde entraram três desses miúdos; depois vêm-me pedir estatísticas e vê-me perguntar porque é que o sucesso, de acordo com as metas TEIP, não é 0.5 e é 0.15, e eu digo, 'tome lá 3 meninos que vieram para aqui sem saber Inglês, eu... milagres ainda não faço'. Quer dizer, depois há este desfasamento que irrita, é a pessoa vir com aquela frieza dos números e exigir uma série de coisas, quando os pressupostos não estão lá. (escola B2, professora D6)

Outra preocupação assinalada pelos entrevistados foi a perda progressiva de recursos humanos que se tem feito sentir nos anos mais recentes.

4.3.4 Dinâmicas organizacionais

A (possível) reconstrução das dinâmicas organizacionais vividas no período em análise foi particularmente difícil na escola A2 por ter sido um período da vida escolar atravessado por mudanças estruturais: no segundo ano em análise dos resultados (2009/10) foi criada uma Comissão Administrativa Provisória (CAP) presidida pelo docente que no ano lectivo seguinte veio a ocupar o cargo de Diretor do AE. Deste modo, a escola viveu duas realidades significativamente diferentes no início e no final do período em análise. Foi possível conhecer as mudanças introduzidas, cujos efeitos em muitos aspectos só serão perceptíveis a médio e longo prazo, mas só em aspectos muito globais foi possível reconstruir a vida escolar no início do período em estudo.

A nível dos resultados escolares nas provas nacionais não foi visível uma melhoria dos mesmos, razão pela qual todos os entrevistados, apesar de assinalarem uma melhoria global do clima escolar, manifestaram insatisfação com os resultados escolares que têm obtido. Em consonância com o sentimento generalizado desta necessidade, o projecto educativo de 2011-14 assinala como um dos seus *pontos fracos* os resultados escolares e insere como uma das suas linhas estratégicas a promoção do sucesso educativo e a melhoria da qualidade das aprendizagens (p. 15).

A dinâmica organizacional da escola B2 tem-se pautado pela estabilidade da liderança e pela procura permanente de novas soluções para os problemas que vão enfrentando. O objectivo é que todos tenham a experiência escolar o mais gratificante possível que se traduzirá por ter sucesso escolar ou, em casos em que os currículos

normais não mobilizam minimamente os alunos, por fazer aprendizagens que sejam gratificantes e os faça sentir capazes de aprender (não necessariamente que completem o ensino básico regular).

Pela análise do discurso dos entrevistados e dos textos produzidos pelos alunos da escola B2, é pertinente referir a existência de uma preocupação especial com os alunos que revelam dificuldades na aprendizagem ou desintegração escolar. Seguem-se dois testemunhos de alunos que vão neste sentido e o de um outro que critica a pouca exigência de alguns professores.

Quanto aos professores, há bons e maus. Certos dias alguns estão cansados e quase que “descarregam” nos alunos e nem sempre aceitam opiniões vindas dos alunos. Ainda acho que os professores se inclinam mais para os “maus” alunos e que nem sempre se importam, em vez de se preocuparem com os alunos medianos que têm dúvidas. (escola B2, aluno 3)

Os alunos dão-se, de forma geral, bem uns com os outros e os alunos mais velhos dão-se bem com os mais novos. Os professores, na minha opinião, ensinam bem os alunos e procuram motivá-los. Os alunos mais problemáticos não são postos de parte e são ajudados. (escola B2, aluno 14)

Há professores muito exigentes e outro não, gostava que fossem todos exigentes para nos prepararem para o futuro. (escola B2, aluno 7)

Que sejamos muito claros, os programas são feitos para o português médio e não são feitos para o filho de imigrante que chegou agora e que fala em casa a língua materna, e a escola tem que mediar esta diferença e tem que ajudar os miúdos a ganhar esta cultura geral, a ganhar esta integração para que eles cheguem aos mesmos resultados. Penso que é por aí, penso que isso é um esforço da escola e é um esforço de todos nós, não só a nível cultural mas também a nível social, colmatar as dificuldades sociais que as famílias têm de acesso às coisas. (escola B2, mediadora social)

Um domínio importante da dinâmica organizacional de uma escola, até pelos efeitos diretos que pode ter nos resultados escolares dos seus alunos, é a *gestão que faz do cumprimento das normas*. Neste aspeto, não detetámos significativas diferenças entre estas escolas, pois ambas dispõem de gabinetes especializados para onde são enviados os alunos que perturbam o bom funcionamento das aulas ou dos recreios: a escola A2 criou em 2009/10 um Gabinete de Mediação (em substituição do Gabinete de Apoio ao Aluno) que, em colaboração estreita com os técnicos do AE ligados ao Serviço Social e à Psicologia, tem desenvolvido um trabalho de redução eficaz dos casos de indisciplina e de agressividade no seio escolar e a escola B2 reforçou a acção

deste com a existência do projecto STAFF em que alunos com perfil específico, considerado adequado à função a desempenhar, têm um papel mediador nos conflitos ocorridos nos recreios escolares. Para as situações mais problemáticas (tanto a nível comportamental como familiar) as escolas alocam os alunos a tutores-professores.

A nível de sala de aula um professor também tem de aprender a saber gerir e a saber dar prioridade à gravidade dos conflitos... para o próprio conflito não ser banalizado... mas sim, falando agora em gravidade, eu acho que já está tudo muito bem estruturado, o aluno é acompanhado, reflecte, o encarregado de educação é avisado, é-lhe comunicado... o encarregado de educação também estabelece, às vezes mesmo aqui com a direcção ou com o director de turma os pormenores e não sei que mais... em caso de reincidências também há um estudo e os alunos depois de, acho que são cinco, já nem sei, de cinco incidências começam também a ser tutoriados... portanto eu acho que... acho que sim. (escola A2, professora D1)

Eu acho que tem melhorado, desde que nós criámos o gabinete da mediação, eu acho que tem melhorado. As técnicas são muito mais interventivas com a família, quando o aluno vai à mediação, há logo um contacto com a família e de facto isso também tem ajudado, porque são um bocadinho mais responsabilizados e depois há uma recomendação para que eles entrem em contacto com o director de turma...(escola A2, professora D3)

Ele fica ali durante uns 45 ou 90 minutos, consoante a gravidade ou consoante aquilo que a professora achou que ele deve realizar a tarefa, o tempo necessário, e fica ali. Claro que essas faltas são consideradas injustificadas e têm que ser comunicadas aos encarregados de educação e normalmente através de um contacto do director de turma, para falar com eles e explicar. Se houver reincidência, ou melhor, não é reincidência, neste caso são 3 vezes na mesma disciplina, normalmente pode-se aplicar uma sanção, uma atividade na escola, ou ir mesmo para casa se for uma situação mais grave, e é assim que as coisas se processam. (escola B2, DEE)

E depois temos aí uma senhora com quem falamos. A gente fala com ela ou se a gente conseguir falar com o aluno a gente resolve logo ali e fica tudo bem, não é? Se não, se avançar mais para além de, a gente então comunica com a Mediadora. Mas temos dias, temos dias que não temos nada. (escola B2, assistente operacional)

A completar o diagnóstico organizacional, procurou-se conhecer a opinião dos entrevistados acerca do clima relacional da escola, nomeadamente no que se refere à *interação entre os docentes*. Ambas as escolas dão conta do bom ambiente vivido entre os professores, destacando-se na escola A a melhoria do clima e dinamismo escolar desde que a nova direcção tomou posse.

E houve uma lufada de ar fresco, houve uma mudança, completamente de acordo, e viu-se, de facto, viu-se sobretudo até na quantidade de actividades, no plano anual de actividades,

na dinâmica que começou a ressurgir na escola,...palestras, trabalhos com os garotos, dias talhados para fazer actividades diferentes. (escola A2, professora D4)

Na escola B2 os depoimentos recolhidos vão no sentido de nela se terem criado condições para sedimentar e aprofundar as relações interpares, existindo um relacionamento mais profundo e mais cúmplice. Estas relações são facilitadas pelo clima de paridade instituído entre os professores.

Acho que tem um grupo de professores muito unido e que partilha muitas ideias, acho que partilham tudo, não é só a parte da vida profissional, e isso, acho que acaba por ser bastante bom. (escola B2, professorD3)

Difícilmente um professor desta escola estará hospitalizado que não tenha visitas de outros colegas, é o normal, ou que tenha um problema de família, e que não tenha a presença de outros colegas e já não estamos a falar só daqueles momentos fatídicos, como os funerais. Não, nestas pequenas coisas os professores sentem que existe aqui alguma relação para além da relação de trabalho e profissional. Essa é de facto uma marca e é talvez a grande marca que queremos pôr também no nosso trabalho. (escola B2, director)

De facto, quando nós estamos à vontade com os colegas, e sabemos que eles têm se calhar os mesmos receios, as mesmas dúvidas que nós temos, as mesmas ansiedades, estamos todos em pé de igualdade. Muitas das vezes, isso permite-nos abrimo-nos mais, quer para trocar opiniões, quer para as receber, quer para abordar assuntos que de outra forma não seriam possíveis porque de fato há uma série de constrangimentos. Como digo, esta escola tem esta tradição de tentar manter o corpo docente o mais possível e tem uma ótima tradição de acolhimento de professores. (escola B2, Professor D4)

Há aqui uma conclusão que eu acho que tem que se perceber, e que se tem mantido, porque eu conheço escolas em que os efetivos não falam com os contratados, que são sub gente... e não se sentam à mesma mesa... Aqui não, há uma cultura de escola, que já começou há muito tempo mas que tem sido sempre mantida, embora as pessoas mudem (escola B2, professora D5)

Esta intensidade relacional relatada na escola B2 estende-se ao trabalho colaborativo que é desenvolvido entre os professores da mesma turma, do mesmo curso ou da mesma área curricular, que é realizado num registo de grande informalidade e, assim, ocorre naturalmente em qualquer momento do quotidiano escolar.

Nós articulamos muito. Há algumas situações formais, mas muitas informais. Todos os bocadinhos do 'cruzar na escada' são sempre: 'este... passou-se isto, passou-se aquilo e o

outro...'; 'Ah, já fiz!'. Portanto, existe muito este espírito. Existe uma boa relação entre os técnicos, entre os docentes, o que eu achei diferente, vinha da zona centro em que o contexto não tinha nada a ver com este. Normalmente as boas escolas em termos de meninos, o pessoal docente e os técnicos arranjam sempre confusão, arranjam com que se entreter. Aqui nós temos sempre tanta coisa com que nos ocupar, temos que criar uma relação muito melhor ainda, entre uns e outros, ter espírito de iniciativa, conviver com eles, encontros depois, portanto, para manter isto e para levar a coisa de forma, um bocadinho, 'ah, porque aqui é mesmo mais pesado e ou trabalhamos mais ou temos que dar mais horas fora do...'; 'ah, olha, hoje tens que não sei quê... pronto, para aqui'. (escola B2, professora de EE)

Aqui na escola, trabalhamos muito em conjunto, sei lá, fazemos fichas, fazemos testes, andamos sempre a inventar, temos reuniões frequentemente (aqui nesta escola e nas outras todas), andamos sempre a ajustar e a adaptarmo-nos às realidades que nos vêm aparecendo. O diretor também penso que nos põe à vontade para discutir e aceita as nossas opiniões e ao nível disciplinar, de departamentos, também há sempre muita partilha, muita troca de informações e de trabalhos, fichas de trabalho e de avaliação. (escola B2, professora D6)

A escola A2 tem noção da necessidade de incrementar o trabalho colaborativo e a disciplina em que ocorrem as assessorias começou recentemente a praticar essa articulação entre os docentes.

Na Matemática há 3 anos que fazemos as coisas em grupo, mesmo os testes são todos feitos em grupo os critérios de classificações, as correções, isso com o objetivo de aferir e tentar que tenham o melhor resultado possível, tanto na frequência como nos anos em que têm exames de avaliação externa, partilhamos as fichas, partilhamos dificuldades. (escola A2 professora D5)

Temos de nos encontrar e trabalhar em conjunto. Ai, pronto, eu acho que é importante dar mais passos, pequenos mas dar efectivamente. E o agrupamento, eu sinto que está a tentar, sobretudo as lideranças intermédias estão a tentar... (escola A2, professora D3)

Aqui, de facto, Matemática eu não sei pois não estou muito por dentro, mas no caso de Português, há ainda dificuldade entre sentarmo-nos, conversarmos, percebermos o que se passa, muitas vezes isto passa por uma conversa informal, com conversa de professor que conhece muito bem o outro professor e então é um bocadinho... empático, não é? Então vamos lá conversar, arranjam aqui um bocadinho, até, as conversas até são interessantes porque depois fala-se de facto da criança, verdadeiramente, fala-se da família com um espírito crítico e positivo, não é para rotular, não é para criticar, nada. Podermos falar uns com os outros. (escola A2, professora D4)

Quadro 37. Interação entre os docentes

Escola A2	Escola B2
Informalidade	Informalidade
Boas relações profissionais entre os docentes (direcção actual)	Boas relações profissionais e pessoais entre os docentes
Boa receção dos novos docentes	Receção organizada dos novos docentes
Desenvolvimento mais recente e embrionário do trabalho colaborativo	Trabalho colaborativo e debate continuado acerca dos problemas

4.3.5 Organização e dinâmica pedagógica

O primeiro aspeto que foi explorado foi a *distribuição dos alunos por turma*, por existirem fortes indícios que esta tem efeitos nos resultados escolares, como vimos na revisão de literatura. No quadro 38, podemos ver a distribuição dos alunos por turma, salientando-se, como vimos anteriormente, que a escola A por ter falta de espaço para construir mais turmas, têm sempre mais alunos por turma. Fomos conhecer a composição de cada turma considerando as condições socio-culturais dos alunos através dos indicadores disponíveis neste estudo: escolaridade e classe social dos pais, origem nacional e apoio da Ação Social Escolar.

Quadro 38. Nº de alunos do 6º ano por turma

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Escola A2	27	26	26	25	28	26	27	26	26	25	262
Escola B2	18	19	19	20	18	20	19	19	20	11	183

Na escola A2, como transparece da análise dos gráficos 34 a 37, distinguem-se dois perfis de turmas socialmente diferenciados: as primeiras 6 reúnem os alunos com um perfil social mais favorecido e as restantes agregam os mais desfavorecidos. Estes diferentes perfis de turmas coincidem com os diferentes turnos horários da escola, ou seja, as primeiras turmas concentram o seu horário de manhã e o segundo conjunto de turmas tem predominantemente horário durante a tarde.¹⁸

¹⁸ Uma das primeiras medidas tomadas pela nova direcção com possíveis efeitos nos resultados escolares foi a organização das turmas e dos turnos da escola: em vez da tradicional divisão entre as turmas do turno da manhã e da tarde para cada ano de escolaridade, cada um destes anos ficou afeto a um turno (manhã ou tarde), terminando, assim, com a forte clivagem social entre as turmas da manhã e da tarde, patente no último ano (2009/10) em que a escola se organizou desse modo.

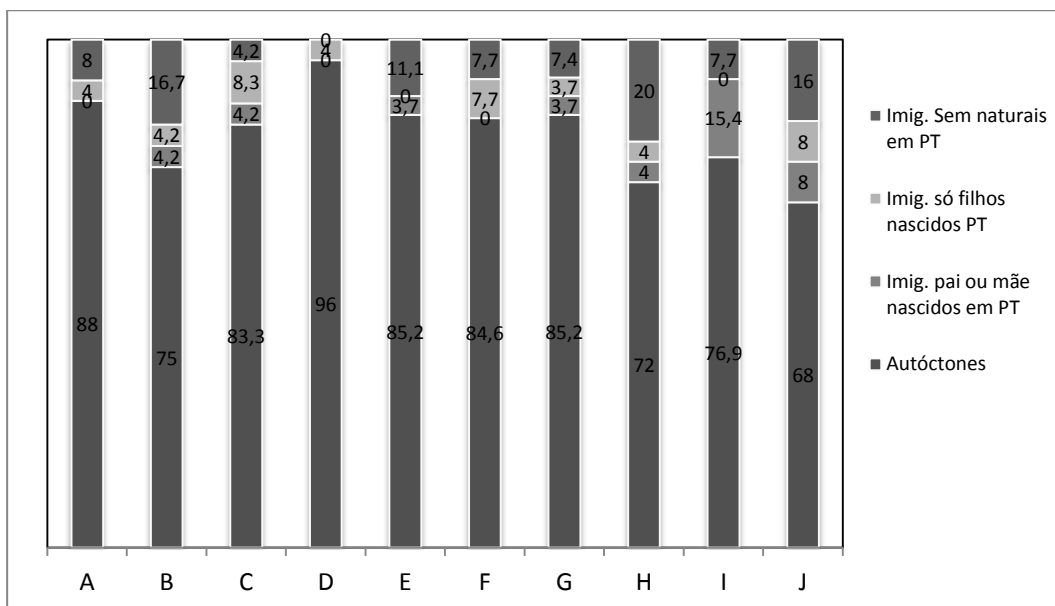


Gráfico 34. Constituição das turmas da escola A2 segundo a origem nacional dos alunos (%)

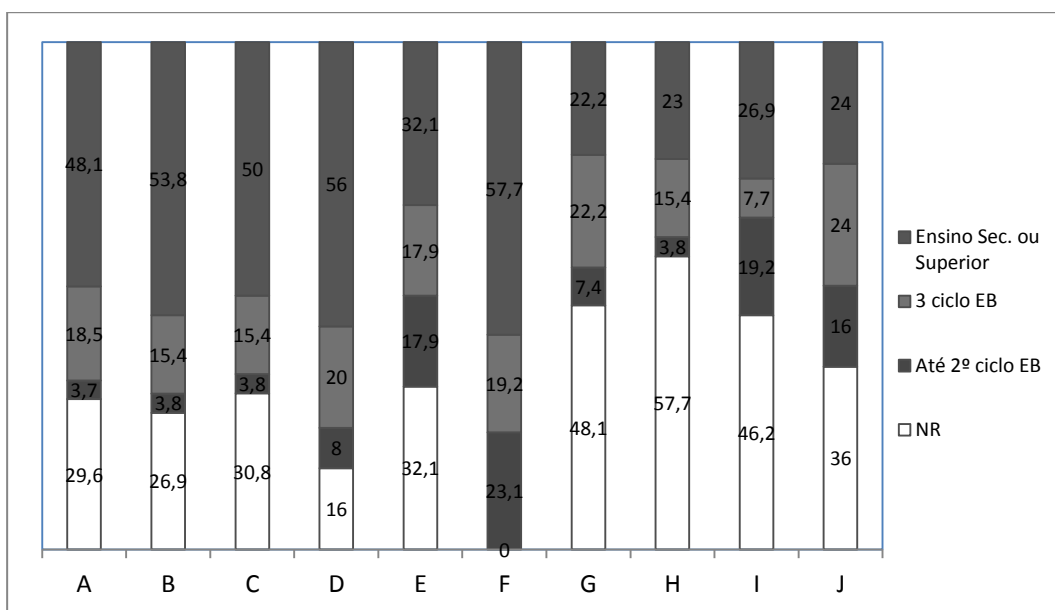


Gráfico 35. Composição das turmas da escola A2 segundo a escolaridade dos progenitores (%)

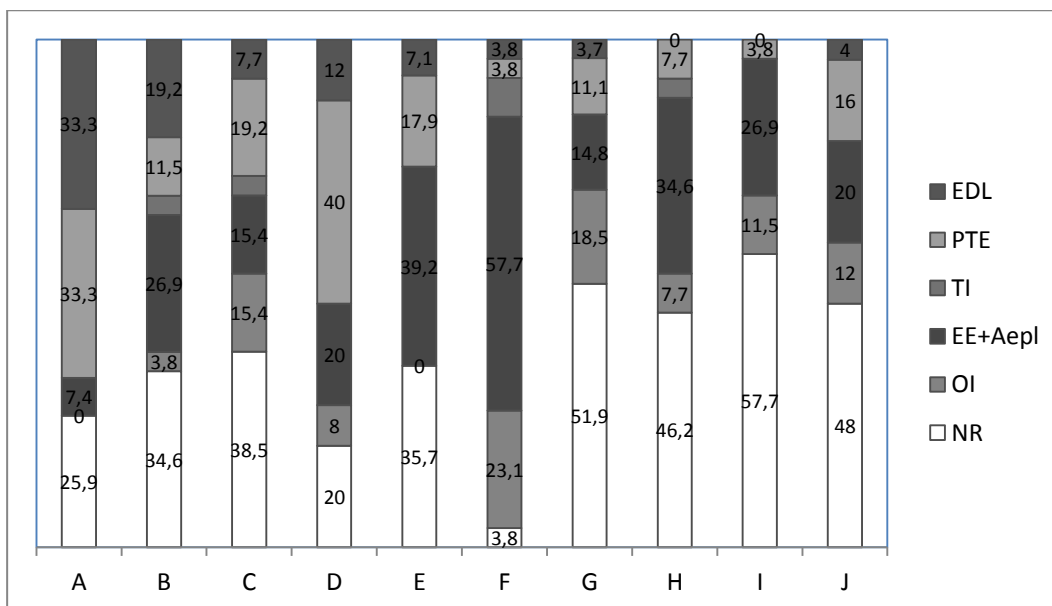


Gráfico 276. Composição das turmas da **escola A2** segundo a classe social dos progenitores (%)

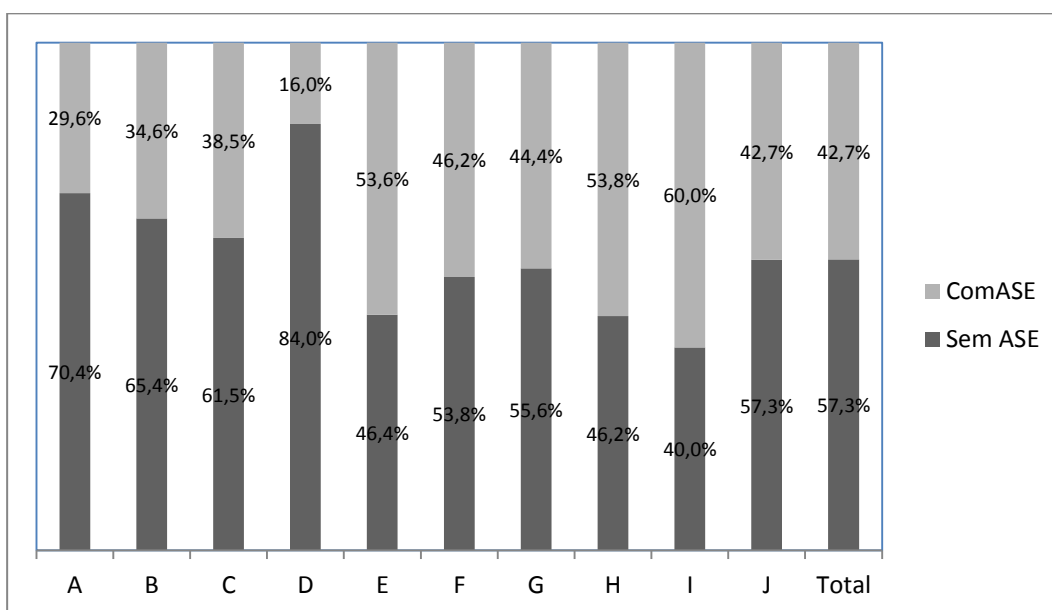


Gráfico 37. Composição das turmas da **escola A2** segundo a proporção de alunos com apoio da ASE (%)

Na escola B2, as clivagens sociais entre as turmas são menos perceptíveis, o que confirma os discursos dos entrevistados que sempre salientaram a intenção de fazer turmas semelhantes entre si, misturando, o mais possível o perfil dos alunos. No entanto, é possível identificar uma turma (G) que tendencialmente tem no seu seio alunos de condições sociais mais favorecidas e outras 2 turmas que também

concentram alunos com perfil social mais favorável (C e D) e uma outra (J) que se encontra no extremo oposto (é a turma dos PCA).

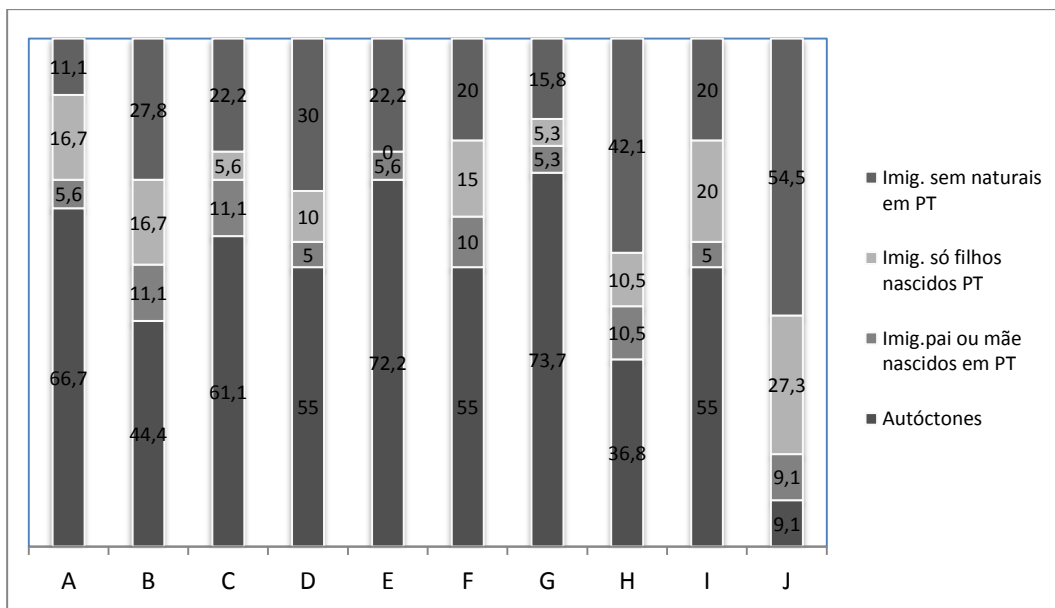


Gráfico 38. Constituição das turmas da escola B2 segundo a origem nacional dos alunos (%)

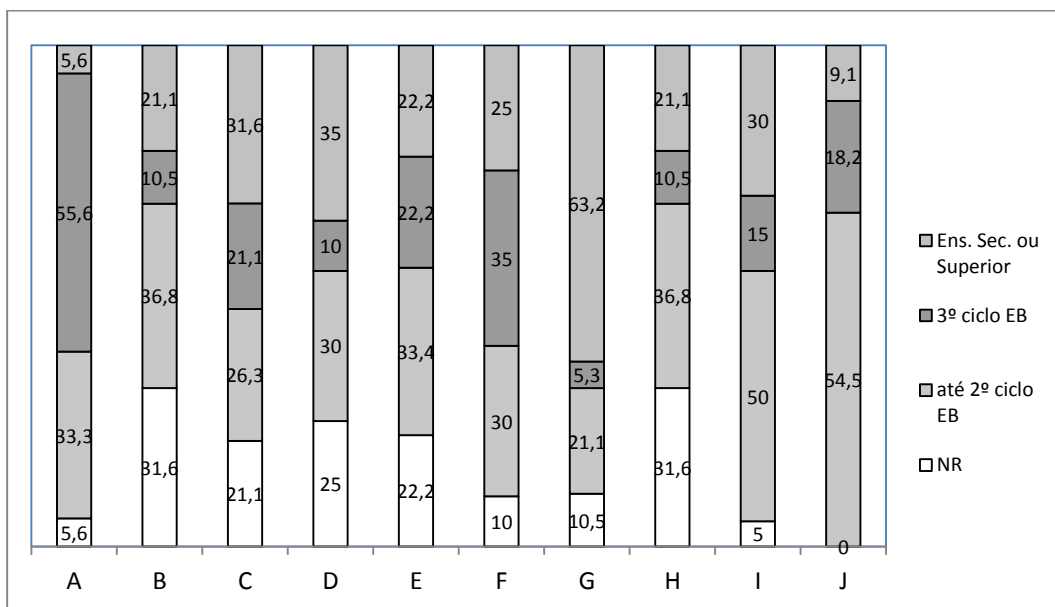


Gráfico 39. Composição das turmas da escola B2 segundo a escolaridade dos progenitores (%)

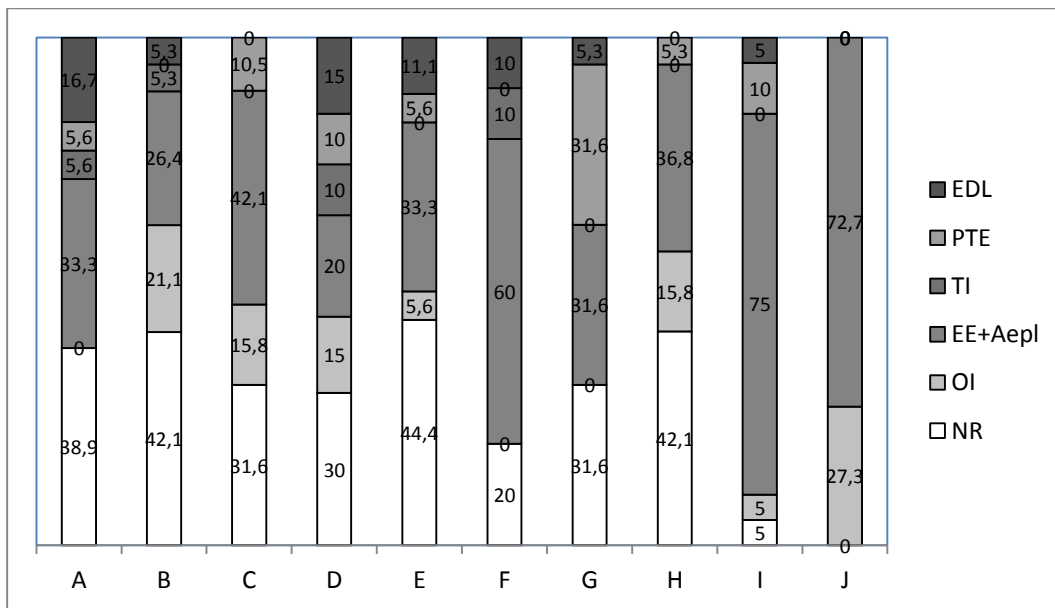


Gráfico 40. Composição das turmas da **escola B2** segundo a classe social dos progenitores (%)

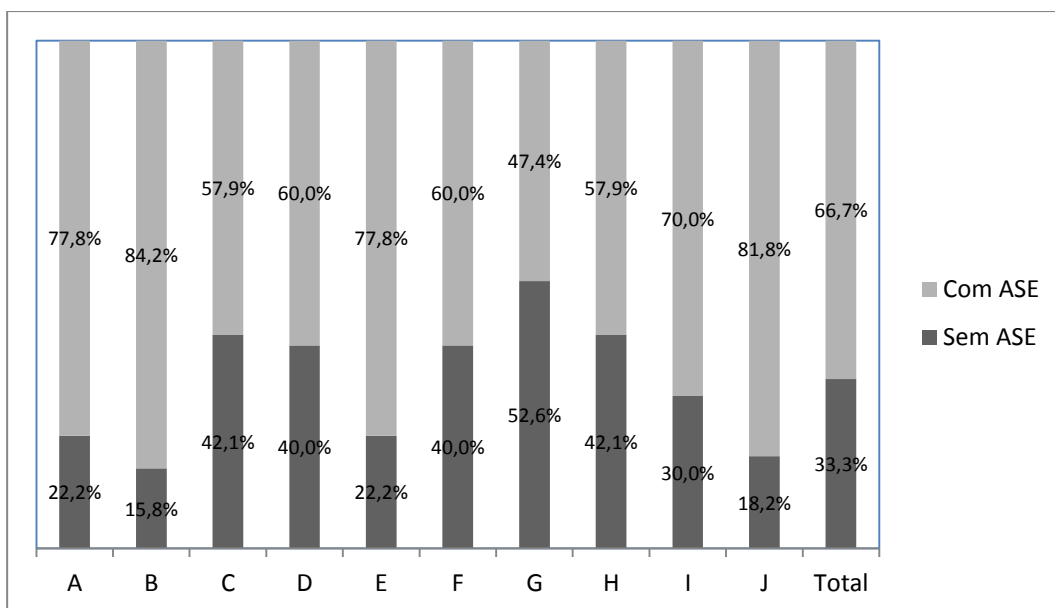


Gráfico 41. Composição das turmas da **escola B2** segundo a proporção de alunos com apoio da ASE (%)

Tanto no discurso de alguns dos entrevistados como em documentos consultados se expressa a intenção de conceber turmas o mais heterogêneas possível e, por isso, homogêneas entre si, mas nestas turmas do 6º ano detetamos algum enviesamento social na formação das mesmas, sem descartar a hipótese de este se dar também como consequência das reprovações no 5º ano e das transferências de escola e de turma. Nos

critérios para formação de turmas do 6º ano em 2009/10, que constam das Atas de Conselho de Turma, se explicita, entre estes, que se deve ter em conta: “alunos de diferentes etnias distribuídos pelas turmas”; “alunos retidos distribuídos pelas turmas (evitar mais de 2)”; “alunos com NEE distribuir pelas turmas após consultar a Educação Especial”.

Resultados segundo as turmas

Será que os resultados das turmas são muito afectados pela composição social das mesmas? Podemos ver que tanto nos resultados obtidos nas PA como nas classificações internas, patentes nos gráficos 42 e 44 para a (A2) e gráficos 43 e 45 para a (B2), que a média obtida em Língua Portuguesa e em Matemática por cada turma é consideravelmente diferente.

No caso da escola A destacam-se, pela positiva, as classificações obtidas pelas 4 primeiras turmas (A a D) e, pela negativa, a última turma (J). Na escola B, curiosamente, também são as 3 primeiras turmas obtêm os melhores resultados e a turma E e J são as mais penalizadas nos resultados das PA. Se compararmos a média interna de cada turma a estas duas disciplinas com a média conseguida nas PA constatamos que a diferença entre estas é mais significativa, justamente, sobretudo, as turmas que tinham alunos com perfil social mas favorecido (C; D; G).

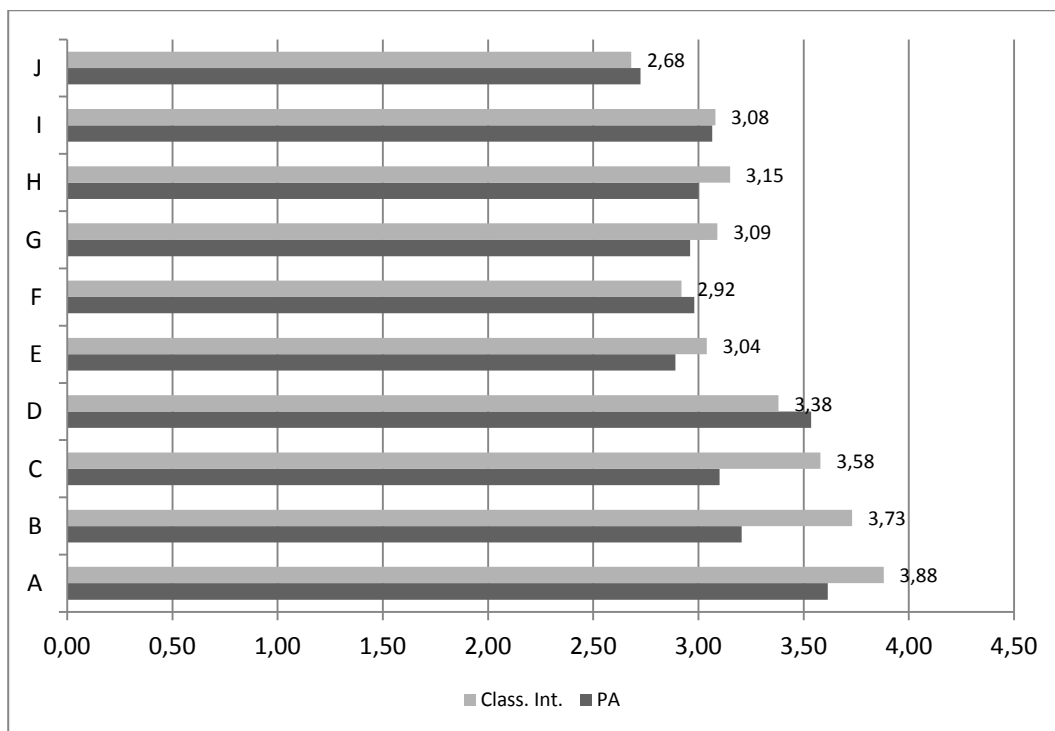


Gráfico 42. Médias obtidas por turma nas PA e nas classificações internas (**escola A2**)

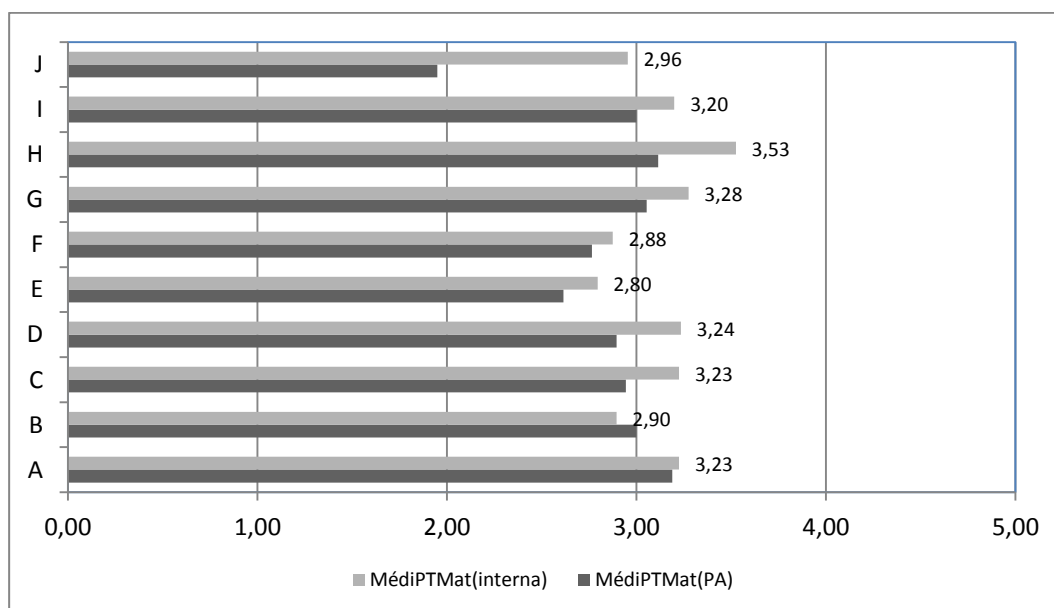


Gráfico 43. Médias obtidas por turma nas PA e nas classificações internas (**escola B2**)

Comparando as duas escolas, conclui-se que a maior clivagem social existente entre as turmas da Escola A2 não se refletiu na diferenciação dos resultados, ou seja, com estes dados não é reforçada a tese de que a composição da turma em si mesma

produz efeitos nos resultados mas é corroborada a de que as classificações dos professores podem ser afectadas pelas expectativas que têm dos alunos, neste caso, pela posição que uma turma ocupa na ordenação das mesmas, nem que esta não corresponda ao modelo habitual. Por sua vez, os efeitos desta mesma ordem pode ter consequências no investimento dos alunos na escolaridade.

Foi, ainda, analisada a dinâmica pedagógica de cada uma das escolas, considerando as estratégias que desenvolvem para potenciar o sucesso escolar (ou minorar o insucesso) bem como o conjunto de *actividades paralelas* que são implementadas (quadro 39).

Quadro 39. Dinâmica pedagógica das escolas

	Escola A2	Escola B2
Estratégias para o sucesso	Articulação entre 1º e 2º ciclos: os alunos do 4º ano visitam a escola	Articulação entre 1º e 2º ciclos: os alunos do 4º ano visitam a escola, são apadrinhados por colegas do 2º ciclo e há projetos no recreio (animação e mediação dos alunos do 2º que vão ao 1º ciclo)
	Assessorias a Matemática	Assessorias a LP e a Matemática
	Tutorias	Tutorias
	PLNM	PLNM
		Turma de acolhimento
Atividades Paralelas/projetos	Desporto escolar: natação e patinagem	Desporto escolar: judo, dança, badmington, ténis de mesa, futsal, basquetebol, andebol, voleibol
	Ateliers e Concursos: atelier de dança; concurso de xadrez; torneio do jogo do mata; torneio de patinagem; jogo do 24; mega sprint; Olimpíadas da matemática; opereta “À procura de um Pinheiro”	Clubes escolares: gravura; magia do papel; pintura de tecido; crescer mais; expressão dramática, danças tradicionais; xadrez; jornal “O Pedro”; informática; guitarra; laboratório do conhecimento; clube de mérito.
	Saber Mais	Jornal escolar
	Ambientalfadas	Ocupação nas férias
	Multiculturalidade	Visitas de estudo anuais no âmbito da Educação Moral e Religiosa Católica.

As dinâmicas não são muito diferenciadas mas existem algumas *nuances* dignas de registo: i) há um maior aprofundamento da articulação entre o 1º e o 2º ciclo, materializado no envolvimento de alunos dos dois ciclos na escola B2; ii) desenvolvimento de actividades de índole competitiva na escola A2 enquanto na escola B2 se centram na adesão voluntária dos alunos a momentos de aprendizagem específica, como são os clubes; realização de visitas de estudo regulares na escola B2.¹⁹

¹⁹ A escola A2 suspendeu durante vários anos a realização de visitas de estudo na sequência de um acidente mortal ocorrido numa destas visitas.

Em *síntese*, na comparação destas duas escolas do 2º ciclo destacam-se alguns aspectos que constituem pistas para o entendimento dos processos escolares que podem contribuir para a produção de *mais-valia* escolar:

1. Trabalho colaborativo entre os professores resultante da intensidade do seu relacionamento, mais do que de encontros formalmente intuídos para o efeito;
2. Multiplicação dos apoios aos alunos em dificuldades de aprendizagem que requer meios humanos e físicos;
3. Envolvimento/responsabilização dos alunos na resolução dos problemas: mentoria interpares; apadrinhamentos....

Conclusões e recomendações

Através da análise do desempenho das escolas, foi possível retirar importantes conclusões:

- O potencial da escola “fazer melhor” é muito mais elevado no 4º ano, em relação ao 6º ano – no 4º ano existe uma menor relação entre as notas nas PA realizadas nas escolas e o nível sociocultural dos pais.
- Existe um grande valor acrescentado na construção de rankings que tenham em conta os perfis socioculturais das populações escolares.
- Mesmo agrupando as escolas por clusters, é possível identificar escolas que fazem acima do esperado nas PA.
- As escolas do *cluster* mais favorecido (4º e 6º ano) têm os resultados mais elevados e menos dispersos. Ou seja, os resultados corroboram a ideia de que os alunos de condição social mais desfavorecida são mais sensíveis aos fatores contextuais que os seus pares de condição social mais favorecida (Coleman, 1968; Duru-Bellat, 2002).

Foi possível identificar escolas que “fazem melhor”, ou seja, escolas com populações escolares socialmente semelhantes que podem obter resultados escolares superiores às suas congéneres, ou escolas com populações escolares distintas que obtêm resultados semelhantes. Foram exploradas na comparação dimensões da vida organizacional escolar (práticas específicas ou representações) com potencial explicativo deste “valor acrescentado” no desempenho escolar, ou seja, as condições e os processos intraescolares que fazem com que os resultados obtidos pelos seus alunos se situem acima do “esperado”.

Admite-se que os ingredientes que compõem essa “mais-valia” possam variar sensivelmente de acordo com tipo de alunos ou o nível de ensino considerado. No caso das duas escolas do 1º ciclo, o estudo evidencia a importância decisiva que uma dinâmica de funcionamento *cooperativa*, na busca de soluções para os constrangimentos enfrentados, e *pró-ativa*, na mobilização de famílias e parcerias para o envolvimento na ação educativa, parece ter na criação de um clima escolar mais propício ao desbloqueamento de contrariedades e à adesão dos mais novos às aprendizagens. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas atentas à singularidade do aluno, adaptadas às dificuldades identificadas, espaldadas em outro tipo de apoios complementares (de que o trabalho de reforço desenvolvido nos ATL é

exemplo paradigmático), parece ser um esforço coletivo de que resultam frutos globalmente positivos. A análise das escolas do 2º ciclo de escolaridade permitiu reforçar a centralidade do trabalho cooperativo entre os docentes e da multiplicidade dos apoios específicos prestados aos alunos em situação de dificuldade (persistente ou pontual) e, neste caso, a participação ativa dos alunos e sua responsabilização na resolução dos problemas. Transversal aos 2 níveis de ensino encontramos a interação entre os docentes, o apoio continuado aos alunos com dificuldades e a participação de todos os envolvidos no desenvolvimento da acção educativa (alunos e famílias).

Este estudo comparativo entre as escolas também veio reforçar a conclusão, já anteriormente retirada na abordagem extensiva da pesquisa, de que o *efeito escola* é muito mais perceptível/possível ao nível do 1º ciclo do EB e muito mais efectivo junto das populações escolares socialmente mais desfavorecidas.

Outras duas constatações são dignas de registo: i) por um lado, a adversidade e a dificuldade favorecem a articulação entre os docentes e a persistência na resolução dos problemas, quando estes são generalizados à população escolar e ii) por outro, quando os alunos oriundos de famílias socialmente mais desfavorecidas frequentam escolas em que os alunos têm, maioritariamente, este perfil social aumenta a probabilidade de obterem os resultados negativos nas provas nacionais.

Como principais *recomendações* que decorrem da presente pesquisa enunciam-se as seguintes:

1. Aos líderes escolares – i) incremento de uma cultura escolar assente na valorização e mobilização de todos os agentes (professores, assistentes operacionais, alunos e famílias) na resolução dos problemas (gestão participada); ii) conceção de actividades e projectos que envolvam e responsabilizem de forma muito específica e concreta os alunos e as respetivas famílias; iii) diversificação de condições espaciais e temporais para encontro (formal e informal) dos professores.
2. Aos decisores dos organismos centrais da educação – i) previsão de tempo para reflexão conjunta dos docentes no seu horário semanal; valorização das escolas que promovem a igualdade de oportunidades (resultados acima do valor

esperado); desenvolvimento de políticas que contribuam para a diversificação da população escolar de cada escola criando uma distinção positiva para os contextos em que esta miscigenação ocorra.

Bibliografia

Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1964), *Les héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Éd. Minuit.

Coleman, James S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C., Government Printing Office.

Costa, António Firmino (1999), *Sociedade de bairro: dinâmicas sociais da identidade cultural*, Oeiras, Celta Editora.

Cousin, Olivier (1998), *L'efficacité des collèges - Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF.

Demack, Sean, David Drew e Mike Grimsley (2000), "Minding the Gap: ethnic, gender and social class differences in attainment at 16, 1988-95", *Race Ethnicity and Education*, 3(2), pp. 117-143.

Duru-Bellat, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et Mythes*, Paris, PUF.

Entwistle, Doris R., Karl L. Alexander e Linda Steffel Olson (1997), *Children, schools and inequality*, San Francisco, Westview Press.

GIASE/ME (2006), *Alunos matriculados por grupo Cultural/Nacionalidade (2000 a 2004)*, Giase/ME.

Oakes, Jeannie (2005), *Keeping Track - How schools Structure Inequality*, Yale University.

Pereira, Manuel (2010), "Desempenho educativo e igualdade de oportunidades em Portugal e na Europa: o papel da escola e a influência da família", *Boletim Económico*, Banco de Portugal, Inverno.

Portela, Maria Conceição, Ana Camacho e Joaquim Azevedo (2006), "Análise do valor acrescentado de escolas portuguesas", *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 5, pp. 129-163.

Portes, Alejandro e Dag MacLeod (1999), "Educating the second generation. Determinants of academic achievement among children of immigrants in the US", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, nº3, vol.25, pp.373-396.

Rutter, Michael et al. (1979), *Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, London, Open Books.

Seabra, Teresa (2008), *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE

Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade*, Lisboa, ICS-UL.

Seabra, Teresa, Patrícia Ávila, Vera Henriques, Leonor Castro, Elisabete Rodrigues e Sandra Mateus (2010), *(In)sucesso escolar dos descendentes de imigrantes - Origens nacionais e condições sociais e escolares na escola básica portuguesa*, Relatório Final, CIES, ISCTE-IUL.

Smith, David y Sally Tomlinson (1989), *The School Effect - A study of Multi-Racial Comprehensives*, London, Policy Studies Institute.

Teodorovic, Jelena (2011), "Classroom and school factors related to student achievement: what works for students?", *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, nº2, vol.22, pp.215.236.

Divulgação dos resultados

Comunicações em encontros científicos

- “Como pode a escola mitigar a desigualdade de oportunidades? – estudos de caso em escolas do ensino básico da Área Metropolitana de Lisboa”, VIII Congresso Português de Sociologia: 40 anos de democracia(s). Progressos, contradições e perspectivas, Évora (14/04/2014-16/04/2014)
- “O efeito-turma no desempenho dos alunos do ensino básico”, VIII Congresso Português de Sociologia: 40 anos de democracia(s). Progressos, contradições e perspectivas, Évora (14/04/2014-16/04/2014)
- “A diferença que a escolar pode fazer: estudos de caso em escolas do ensino básico da área metropolitana de Lisboa”, IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da educação, Porto (19/06/2014-21/06/2014)
- “School effects: results, national and social origins of students in Lisbon Metropolitan Area Public Schools”, ECER - European Conference on Educational Research 2013 , Istambul, Turquia (09/09/2013-13/09/2013)
- “Social Inequalities, School Conditions and National Attainment Tests results: the Portuguese Public School Students (Lisbon Metropolitan Area)”, 11th ESA Conference – Crisis, Critique and Change , Turin, Itália (28/08/2013-31/08/2013)
- “Condiciones de las escuelas y resultados: orígenes nacionales y sociales de los estudiantes de las escuelas públicas de la AML”, XI Congreso Español de Sociología, Madrid, Espanha (10/07/2013-12/07/2013)
- “Escolas, população escolar e resultados: provas de aferição em alunos da AML”, Seminário Internacional de Investigação em Educação 2013, Lisboa, Portugal (11/04/2013)
- “Ethnicity, Family Background and School Achievement in Portugal: results of the National Attainment Tests in Portuguese Language”, Mid-term conference ESA: Sociology of Education Diversity in Education: Issues of Equity and Social Cohesion , Ghent, Belgium (13/09/2012-14/09/2012)
- “Comparando o comparável: escolas e resultados em provas de aferição”, VII Congresso Português de Sociologia - Sociedade, Crise e Reconfigurações, Porto (19/06/2012-22/06/2012)

Organização de encontros

Seminário Internacional de Investigação em Educação 2013, ISCTE-IUL, 11 de Abril de 2013

Publicações

Seabra, Teresa, Maria Manuel Vieira, Leonor Castro e Inês Baptista (2014), “Como pode a escola mitigar a desigualdade de oportunidades? – estudos de caso em escolas do ensino básico da Área Metropolitana de Lisboa”, Actas do VIII Congresso Português de Sociologia: 40 anos de democracia(s). Progressos, contradições e perspectivas, Évora (no prelo)

Seabra, Teresa, Inês Baptista e Leonor Castro (2013), "Condiciones de las escuelas y resultados: orígenes nacionales y sociales de los estudiantes de las escuelas públicas de la AML", *Actas del XI Congreso Español de Sociología*, Madrid (no prelo)

Seabra, Teresa, Inês Baptista e Leonor Castro (2013), *Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes da escola básica*, Relatório intermédio de projeto, Lisboa, FCT

Seabra, Teresa, Patrícia Ávila e Leonor Castro (2013), "Imigração e condições sociais no desempenho escolar: resultados das provas de aferição em alunos da AML", in Veloso, Luísa e Pedro Abrantes (orgs.), *Sucesso Escolar: da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 207-229