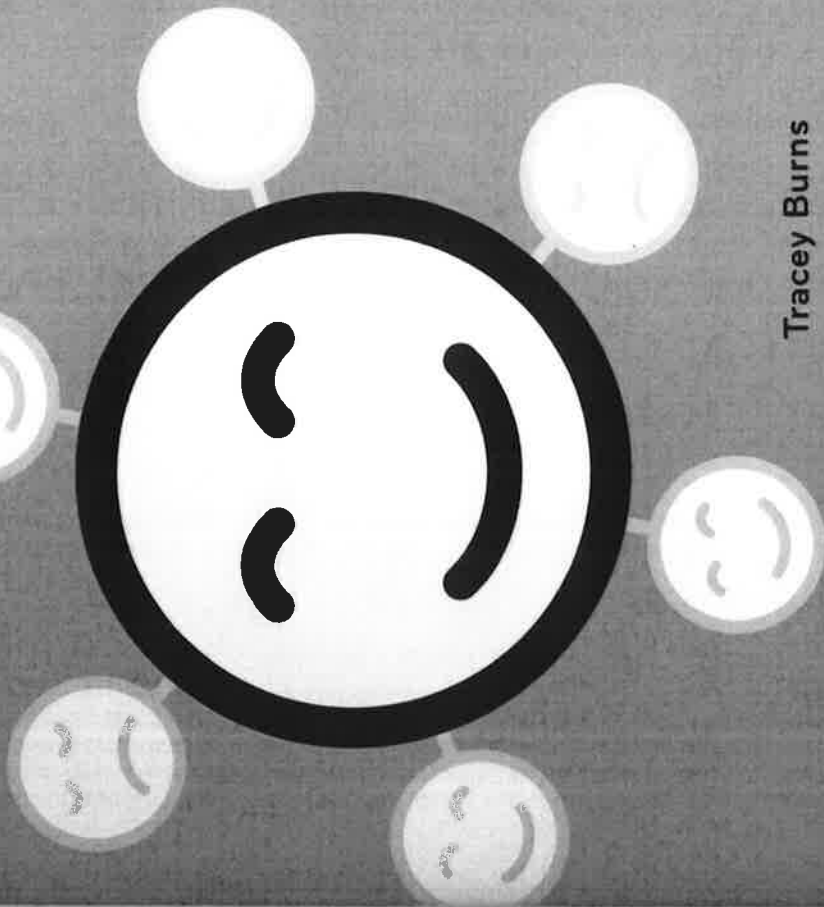


ORGANIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR



"Não existem soluções mágicas nem estruturas ideais capazes de resolver permanentemente todos os desafios de governação."

Tracey Burns

"O estudo evidencia a importância decisiva que uma dinâmica de funcionamento cooperativa, na busca de soluções para os estrangulamentos enfrentados, e pró-activa, na mobilização de famílias e parcerias para o envolvimento na acção educativa, parece ter na criação de um clima escolar mais propício ao desbloqueamento de contrariedades e à adesão dos mais novos às aprendizagens."

Teresa Seabra

"Numa altura em que os contextos de actuação da liderança se ampliam e ramificam – e.g. constituição dos (mega)agrupamentos de escolas, transferência de competências para os municípios, criação de redes e parcerias – assiste-se, em contraciclo, a um fechamento do objecto de estudo, agora, mais circunscrito ao nível micro."

Leonor L. Torres

Outros títulos da colecção "Questões-chave da Educação"

Em 2010

- O valor de educar, o valor de instruir
- Fazer contas ajuda a pensar?
- Como se aprende a ler?

Em 2012

- A avaliação dos alunos
- As novas escolas
- As novas tecnologias

Em 2014

- A inclusão nas escolas
- Acesso ao ensino superior

Em 2011

- Em causa: aprender a aprender
- Aprender uma segunda língua
- O valor do ensino experimental

Em 2013

- Ensino profissional
- Indisciplina na escola

Em 2015

- Formação de professores: tendências e desafios
- A escola e o desempenho dos alunos

Uma edição:

FUNDAÇÃO
FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Com o apoio:

Porto
Editora

ISBN 978-989-8836-73-5



9 789898 838735

Tracey Burns
Teresa Seabra
Leonor L. Torres

Prefácio de Carlos Fiolhais

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR

Tracey Burns
Teresa Seabra
Leonor L. Torres

Prefácio de Carlos Fiolhais

Título: *Organização da rede escolar*

Prefácio: Carlos Fiolhais

Autores: Tracey Burns, Teresa Seabra, Maria Manuel Vieira,
Leonor Castro, Inês Baptista, Leonor L. Torres

Revisão: Susana Vieira

Design e paginação: Guidesign

Colecção: Questões-Chave da Educação

Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos

1.ª edição: Outubro de 2016

© Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016

Impressão: Gui de Artes Gráficas, Lda.

ISBN: 978-989-8838-73-5

Depósito Legal n.º 416108/16

Os textos deste livro estão escritos respeitando
ou não as normas do Acordo Ortográfico,
consoante a opção dos autores.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Largo Monterroio Mascarenhas, n.º 1

1099-081 Lisboa

Tel: 21 00 15 800

ffms@ffms.pt

- 7** ORGANIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR
Carlos Fiolhais
- 15** UMA GOVERNAÇÃO MAIS INTELIGENTE DO ENSINO
Tracey Burns
- 59** COMO PODE A ESCOLA MITIGAR
A DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES? -
ESTUDOS DE CASO EM ESCOLAS DO ENSINO
BÁSICO DA ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA
**Teresa Seabra, Maria Manuel Vieira,
Leonor Castro e Inês Baptista**
- 81** A NARRATIVA DA LIDERANÇA ESCOLAR
EM TEMPOS PERFORMATIVOS: NOTAS CRÍTICAS
A PARTIR DO OLHAR DOS ALUNOS
Leonor L. Torres

COMO PODE A ESCOLA MITIGAR A DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES? – ESTUDOS DE CASO EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO DA ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA⁴

Teresa Seabra

Maria Manuel Vieira

Leonor Castro

Inês Baptista

1. Pontos de partida

Desde os anos sessenta do século passado, tem-se 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

4 Texto publicado nas Atas do VIII Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia (2014).

alunos mas, como salienta Thrupp (1999), “a classe social tem estado ausente do foco das pesquisas sobre eficácia e melhoria das escolas” (pp. 5-6), resultando numa falta de contextualização e, consequentemente, 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 variáveis (Seabra, 2010) e tem sido inequivocamente confirmada a relevância das condições sociais das famílias dos alunos na explicação da variação dos resultados.

No que respeita às variáveis escolares, há fortes indícios de 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 e da de outras variáveis de escola (contexto organizacional, representações e práticas dos professores, relações com a comunidade local).

A pesquisa⁵ pretendeu contribuir para este debate, ao identificar, por um lado, as escolas que, tendo populações escolares com semelhantes condições sociais (escolaridade e classe social dos pais e pais de origem), apresentaram resultados significativamente melhorados (recorrendo à média e ao desvio-padrão estandarizados das classificações obtidas a Língua Portuguesa e Matemática) e, por outro, as condições e os processos que estas escolas implementam e que sustentarão esse bom desempenho. Este trabalho representa o alargamento de um

5 Projeto “Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica” (PTDC/CS-SOC/119797/2010) que decorreu no CIES – IUL e foi financiado pela FCT. O relatório final está disponível em http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=z74&fileName=relat_riofinalcompleto26nov2014.pdf.

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 cujas populações escolares têm um perfil social semelhante.

2. Objetivos e metodologia

A investigação prosseguiu três principais objetivos: 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 4.º e 6.º ano da AML, entre 2008/09 e 2010/11 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 socioculturais 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 4.º e o 6.º anos de

escolaridade, inseridos em 615 escolas do 1.º ciclo e 163 escolas do 2.º ciclo, respetivamente.

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 projetados num gráfico cartesiano. A análise prosseguiu fazendo a comparação tão fina quanto possível de diferentes pares de escolas, selecionados de acordo com os objetivos 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.

A componente intensiva da pesquisa consistiu no estudo comparativo de 4 escolas: 2 com o 4.º ano e 2 com o 6.º ano. Como referido, pretendeu-se explorar o “efeito escola” e o “efeito professor” na produção do sucesso escolar. Foram consideradas dimensões como a organização e funcionamento de cada escola; as interações intraescolares e as relações com a comunidade; o clima organizacional; as práticas e as representações dos docentes, funcionários, alunos e pais. A recolha de informação foi realizada através de: i) *entrevistas semidirigidas* (a membros da direção de cada escola; a professores titulares das turmas de 4.º ano; a diretores de turma do 6.º ano; a funcionários não docentes e a técnicos de apoio educativo), ii) *observação* em espaços comuns (recreios, cantina, ginásio...), iii) *recolha de textos elaborados pelos alunos* que prestaram as referidas provas de aferição e, ainda, iv) consulta de um conjunto muito diversificado de *documentos* presentes na escola ou disponíveis *on-line* (projeto educativo, regulamento interno, *dossiers* das turmas).

A presente análise reporta-se apenas aos resultados das provas do 4.º ano de escolaridade e a informação do estudo comparativo das escolas constitui uma primeira sistematização de uma pequena parte dos dados recolhidos.

3. Relação entre o desempenho da escola e as condições socioculturais dos alunos: a seleção das escolas

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, utilizando as variáveis: i) escolaridade dos pais (percentagem de pais com formação superior – até ao 2.º ciclo); ii) classe social (percentagem de pais Profissionais Técnicos e de Enquadramento – PTE, e Operários Industriais – OI); e iii) origem nacional (percentagem de alunos descendentes de imigrantes e percentagem com origem nos PALOP).

Foram identificados 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% concentram população socialmente mais favorecida.

Como se pode observar no quadro 1, 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.

A cada perfil sociocultural da população escolar corresponde um diferente resultado médio nas provas: a média aumenta 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 1. Caracterização dos *clusters* de escolas

	1. Pop. soc. desfavorecida (n.º 90 = 21%)	2. Pop. soc. intermédia (n.º 184 = 43%)	3. Pop. soc. favorecida (n.º 157 = 36%)
	Média DP	Média DP	Média DP
% Escolaridade familiar alta (ens. sup.)	7,4 6,2	11,8 7,4	35,6 13,3
% Escolaridade familiar baixa (até ao 2.º C)	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 as escolas do 1.º ciclo onde se realizaram as provas do 4.º ano (cada ponto no gráfico representa uma escola), de acordo com a média estandarizada e a percentagem de pais que completaram no máximo o 2.º ciclo do ensino básico (gráfico 1), evidencia-se que:

- i. À medida que aumenta a presença de pais com baixa escolaridade, 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 baixa (r^2 linear = 0,280);

- ii. Contudo, existe uma grande amplitude da variação dos resultados médios obtidos pelas escolas e é possível identificar esta-belecimentos que conseguem fazer melhor quando as circunstâncias sociais da população escolar são as mesmas (escolas com semelhantes perfis sociais apresentam resultados distintos ou, pelo contrário, com notas médias semelhantes têm perfis sociais distintos, inclusive dentro do mesmo *cluster*);
- iii. Considerando os diferentes grupos de escolas, verifica-se que existe uma menor dispersão nas 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, o que corrobora o que outros estudos tinham já comprovado⁶.

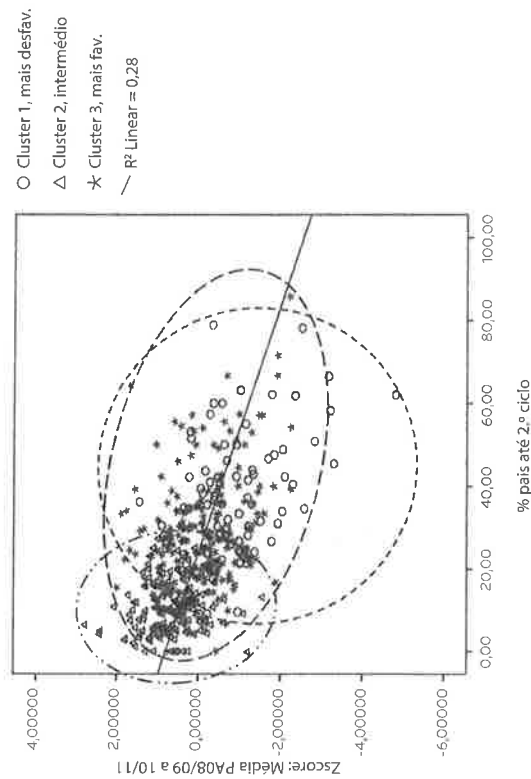
Em suma, se é verdade que a grande maioria das escolas da AML alcança um dos desígnios da escola nas sociedades modernas, como Bourdieu e Passeron indicaram na sua visão crítica (1964), que consiste na tradução das desigualdades sociais preexistentes em desigualdades educativas, também é notória a possibilidade de cada escola poder

6 Como 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 homogêneo 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).

agir com consequências nos resultados dos seus alunos, e a amplitude desse efeito parece ser ainda maior quando predominam na escola alunos de populações escolares socialmente mais desfavorecidas.

Depois desta primeira análise realizada exclusivamente com a escolaridade familiar, impôs-se aprofundar a comparação entre vários pares de escolas, de forma a potenciar a consistência da seleção de escolas para o estudo comparativo aprofundado. Para o efeito, foi considerado o conjunto dos indicadores disponíveis (proporção de alunos segundo o sexo, a ascendência nacional, o número de reprovações, a escolaridade familiar (alta), as frações de classe social, o subsídio da Ação Social Escolar).

Gráfico 1. Média estandardizada dos resultados (2008/09 a 2010/11) segundo a percentagem de pais até ao 2.º ciclo por escola



Quadro 2. Caracterização da população escolar do 4.º ano (2009/10)

	Escola A		Escola B	
	% total de alunos	% não respostas	% total de alunos	% não respostas
Alunos do sexo feminino	54,1	0	45,4	0
Alunos descendentes de imigrantes	18,0	4,9	40,2	6,2
Alunos com origem nos PALOP	3,3	4,9	38,1	6,2
Alunos com ação social escolar (ASE)	45,9	0	50,6	0
Pais com baixa escolaridade (até 2.º EB)	23,0	4,9	24,7	30,9
Pais com alta escolaridade (curso superior)	31,1	4,9	4,1	30,9
Profissionais técnicos e de enquadramento (PTE)	41,0	11,5	7,2	43,3
Operários industriais (OI)	4,9	11,5	10,3	43,3
Classificação média nas provas de aferição	3,03		3,80	

Do confronto entre dados de diferentes pares de escolas, foi selecionado um par de escolas que, apresentando um desempenho médio semelhante, tivessem uma população escolar com condições sociais claramente diferenciadas: a escola A, apesar de ter levado à prova nacional alunos com um perfil social claramente mais favorecido que os da escola B, teve resultados semelhantes à escola B (Quadro 2). Assim sendo, a escola B foi considerada uma das escolas que *faz melhor* e a

escola A assume o lugar de *escola de controlo*. Situadas no concelho de Sintra e de Lisboa, respetivamente, demos início ao estudo comparado destas duas escolas, tentando, sempre que possível, reconstruir a situação das mesmas à data a que se reportam os resultados obtidos nas provas de aferição.

4. No terreno com as escolas selecionadas

4.1 (N)º acesso

Numa primeira reunião com os respetivos diretores de agrupamento a equipa de investigação apresentou o projeto e solicitou a colaboração do agrupamento para o cumprimento dos seus objetivos, 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 aceder aos docentes que tiveram os alunos que prestaram prova nacional nos anos em estudo, estando presente na escola a quase totalidade dos mesmos. Para além da entrevista a realizar a cada um destes docentes, tentámos conhecer de modo aprofundado as respetivas turmas e alunos em estudo, recorrendo, por regra, ao *dossier* que reúne a informação relativa a cada turma, designado por Plano Curricular da Turma. Enquanto a escola A não detinha informação sobre si (esta encontrava-se na sede) e o fornecimento dos materiais de consulta necessários tivesse sido condicionado à autorização de cada professor, numa aceção que tinha subjacente a ideia de que a informação de cada turma seria *propriedade de cada um*, a escola B detinha informação sobre si mesma e o acesso aos materiais de consulta foi-nos facultado sem condições, sendo, pois, considerado *material da escola*.

Quadro 3. As turmas de 4.º ano em estudo e o acesso à respetiva informação

	Escola A	Escola B
Número de docentes do 4.º ano	8	13
Número de professores entrevistados	3	4
Planos curriculares de turma consultados	4	9

4.2 O perfil das escolas⁷

As escolas integravam-se em agrupamentos de diferente tipologia (um vertical e outro horizontal)⁸ e a escola A, apesar de pertencer a um agrupamento com maior presença de alunos, tem um número mais reduzido de alunos e de turmas. Em ambos os casos o corpo docente tem sido estável, sendo um pouco mais novo no caso da escola B. A maior diferença encontrá-se no regime de funcionamento horário: enquanto a escola A tem alunos em horário normal (das 9 às 17 horas), a escola B não tem salas para todos os alunos e vê-se obrigada a funcionar em horário duplo, podendo, assim, a mesma sala receber dois turnos de alunos.

7 Informação reporta-se à situação existente nos anos letivos em análise, estando, à data da recolha de dados, parcialmente desatualizada.

8 Desde 2012/2013, a escola A integra um agrupamento com 6 escolas, com sede numa escola secundária e congregando um total de 2000 alunos, e a escola B integra um mega-agrupamento com 12 escolas, com sede numa escola secundária e agrupando um total de 4000 alunos.

Ambas as escolas tinham 1 docente que exercia as funções de coordenador e que, não sendo titular de uma turma, prestava apoio pedagógico às turmas num horário preestabelecido, e a escola A dispunha ainda de uma docente de PLNM e de uma docente do Ensino Especial.

Quadro 4. Caracterização das escolas – anos letivos de 2008/09 a 2010/11

	Escola A	Escola B
Agrupamento em que se insere	Vertical: 2 JI; 2 EB1; 1 EB2/3	Horizontal: 2 JI; 2 EB1
Alunos do agrupamento (aprox.)	1400	700
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
N.º de alunos por turma	21,5	21,9
Alunos inscritos no 4.º ano	60	100
Turmas do 4.º ano	3	5
Horário da escola	Normal	Duplo

Quadro 5. Dinâmicas de funcionamento das escolas

	Escola A	Escola B
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) Associação de Pais muito atuante (ex: contrata AEC com apoio da Câmara Municipal) Não há referências à participação das famílias na escola; pais só chamados à escola em casos de problema	Parcerias consolidadas: AEC, ATL, biblioteca local Associação de Pais pouco atuante e representativa 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

4.3 Características organizacionais

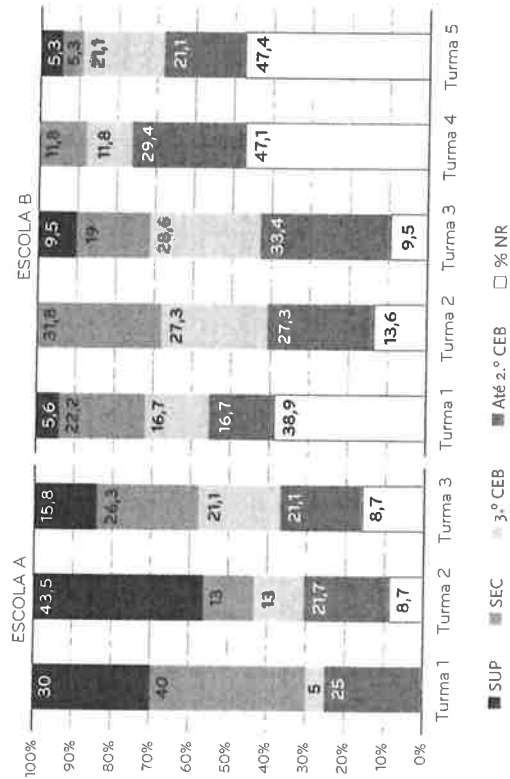
O quadro 5 condensa os principais resultados obtidos na comparação entre as duas escolas no que concerne às suas dinâmicas de funcionamento. A dimensão mais contrastante refere-se ao trabalho docente: se, na escola A, a individualização das práticas pedagógicas constitui a regra, na escola B tais práticas 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 A, a mobilização parental em torno da escolaridade dos filhos traduz-se numa intervenção muito atuante na vida escolar; na escola B ela é ativada insistentemente junto das famílias, através de iniciativas que apelam à participação parental.

4.4. Organização pedagógica

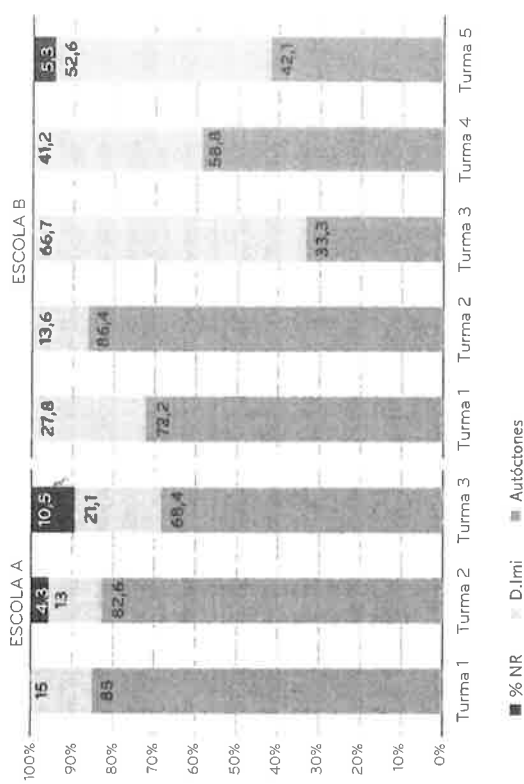
Sinalizamos anteriormente a importância decisiva que, ao nível das variáveis escolares, as políticas de formação das turmas podem assumir nos resultados escolares dos alunos.

Gráfico 2. Composição das turmas da escola, segundo a escolaridade dos pais



Em ambas as escolas em análise observam-se diferenciações nítidas na composição das turmas, embora os critérios que as suportam sejam distintos. 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 tem a menor proporção de alunos inseridos em contextos familiares com o ensino superior (16%) (Gráfico 2). 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 3).

Gráfico 3. Constituição das turmas da escola, segundo a origem nacional dos alunos



Quadro 6. Dinâmica pedagógica das escolas

	Escola A	Escola B
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 ATL (tpc, estudo, projetos articulados, etc.)
		Valorização do esforço - "diploma de mérito" e "diploma de excelência"
Atividades paralelas	Projetos: não há praticamente registos de projetos; seguem o plano de atividades do agrupamento (semanas temáticas, concursos matemáticos)	Projetos: vários projetos de escola, para além do plano de atividades do agrupamento (alimentação saudável, horta pedagógica, semanas temáticas....)
	Visitas de estudo: (bastantes) média de 2 por período e ainda visitas pontuais integradas no plano do agrupamento	Visitas de estudo: (algumas) visita das turmas do 4.º ano à escola EB23 onde a maioria dos alunos prossegue os estudos
	AEC: inglês, apoio ao estudo, natação (todas as turmas em parceria com a CM Lisboa)	AEC: inglês, música e desporto

Finalmente, as duas escolas contrastam também nas suas dinâmicas pedagógicas. A escola A parece privilegiar os resultados através da concentração da sua ação nas aprendizagens básicas e sua execução rotineira, eventualmente reforçadas através das visitas de estudo proporcionadas aos seus alunos. A escola B parece privilegiar os processos, ensaiando diferentes aproximações aos saberes, de acordo com as características da turma e seus alunos e explorando mais intensivamente o trabalho por projeto – o que requer o envolvimento dos vários atores escolares. Para o reforço das aprendizagens, contam ativamente com os apoios dos ATL.

Conclusão

Esta breve incursão comparativa a duas escolas do 1.º ciclo, selecionada por critérios que decorrem das questões teóricas do estudo, permite evidenciar algumas pistas para a compreensão da “mais-valia” das escolas que “fazem melhor”. Como se constatou, apesar de ambas as escolas recrutarem uma população socialmente heterogénea, a escola B apresenta um perfil de alunos claramente mais desfavorecido – embora os resultados médios obtidos nas provas nacionais de aferição não sejam idênticos aos dos alunos da escola A.

Admite-se que os ingredientes que compõem essa “mais-valia” possam variar sensivelmente de acordo com o tipo de alunos ou o nível de ensino considerado. No caso em análise, referente a duas escolas do 1.º ciclo inseridas num contexto territorial próximo – a AML –, 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, expressas 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. Talvez, também por isso, as consequências potencialmente nefastas que poderiam advir de um processo de constituição de turmas que, em ambas as escolas, se revela bastante diferenciador acabem, na escola B, por ser amortecidas.

Vejam os o que o desenvolvimento do estudo – e a análise comparativa resultante dos estudos de caso referentes às escolas do 6.º ano – nos poderá ainda elucidar a este respeito.

Bibliografia

- Bourdieu, P. e J. C. Passeron (1964). *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. Minuit.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et Mythes*, Paris, PUF.
- Seabra, Teresa (2010). *Adaptação e Adversidade – O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, Teresa et al. (2010). *(In)sucesso escolar dos descendentes de imigrantes – Origens nacionais e condições sociais e escolares na escola básica portuguesa*, Relatório Final, CIES, ISCTE – IUL.
- Thrupp, Martin (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic*, Buckingham, Open University Press.

Teresa Seabra de Almeida completou a licenciatura, o mestrado e o doutoramento em Sociologia no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Tem investigado sobre a educação escolar e a educação familiar, explorando as suas dimensões sociais e étnicas. A tese de doutoramento centrou-se no desempenho escolar dos alunos descendentes de imigrantes e foi publicada sob o título *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico* (ICS, 2010).

É docente do Departamento de Sociologia do ISCTE – IUL e diretora do curso de Mestrado em Educação e Sociedade. Tem participado em diversos órgãos científicos e pedagógicos e na avaliação de publicações. Enquanto investigadora do CIES – IUL tem coordenado várias pesquisas no domínio educativo. Tem publicações em revistas e livros científicos nacionais e internacionais, sendo estas as mais recentes: Seabra, Teresa; Figueiredo, Ana; Castro, Leonor D.; Gomes, Mafalda (2012). *Relatório de avaliação: estudo sobre o impacto das turmas*

com percursos curriculares alternativos no ensino básico e dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento no sucesso escolar. Lisboa: MEC/Direção Geral da Educação, Seabra, Teresa; Mateus, Sandra; Rodrigues, Elisabete; Nico, Magda (2011). *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP.

Maria Manuel Vieira nasceu em Lisboa. Licenciada em Sociologia pelo ISCTE, completou o mestrado em Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Doutorou-se em Sociologia (ISCTE) com uma tese sobre recomposição social e práticas educativas das elites lisboetas, publicada com o título *Educar herdeiras. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas* (Fundação Calouste Gulbenkian, 2003). Trabalhou no Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, foi docente no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e membro do Centro

de Investigação em Educação da FCUL. Atualmente é investigadora no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, onde também coordena o OPJ – Observatório Permanente da Juventude. Integrou vários órgãos científicos e consultivos nacionais, tem feito parte de júris em concursos de bolsas e prémios nacionais e internacionais e é membro do conselho editorial de várias revistas científicas. Autora de livros e artigos em publicações científicas nacionais e internacionais sobre educação, ensino superior, classes sociais, escolhas vocacionais e adolescentes em contexto escolar. Publicações recentes mais relevantes: Vieira, M. M. (coord.) (2015). *O futuro em aberto*. Lisboa: Editora Mundos Sociais; Wall, K.; Almeida, A. N.; Vieira, M. M.; Cunha, V. (coord.) (2015). *Impactos da crise nas crianças portuguesas*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Leonor Castro é licenciada em Sociologia (ISCTE - IUL) e mestre em Educação e Sociedade (ISCTE - IUL). É assistente de investigação em diversos projetos de diferentes centros de investigação: CIES -IUL, IN+ e ITQB nos domínios da educação, migrações, consumo sustentável e violência doméstica.

Inês Baptista é licenciada em Sociologia e mestre em Educação e Sociedade pelo ISCTE. Até 2014 colaborou em diversos projetos de investigação no CIES - IUL, nomeadamente na área das desigualdades sociais e da educação. Atualmente é back-office account manager para o mercado italiano de valores mobiliários, no BNP Paribas Securities Services.

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

A NARRATIVA DA LIDERANÇA ESCOLAR EM TEMPOS PERFORMATIVOS: NOTAS CRÍTICAS A PARTIR DO OLHAR DOS ALUNOS

Leonor L. Torres