



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

O Poder da Escola, entre Contextos e Culturas
O caso dos alunos com origem imigrante nas escolas básicas da
Área Metropolitana de Lisboa

Adriana Albuquerque de Oliveira Campos

Doutoramento em Sociologia

Orientadora:
Doutora Teresa de Jesus Seabra Almeida,
Professora Associada com Agregação,
Iscte, Instituto Universitário de Lisboa

Junho, 2025



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

O Poder da Escola, entre Contextos e Culturas
O caso dos alunos com origem imigrante nas escolas básicas da
Área Metropolitana de Lisboa

Adriana Albuquerque de Oliveira Campos

Doutoramento em Sociologia

Orientadora:
Doutora Teresa de Jesus Seabra Almeida,
Professora Associada com Agregação,
Iscte, Instituto Universitário de Lisboa

Junho, 2025



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

O Poder dos Contextos Escolares na Produção de Trajetos de Sucesso

O caso das crianças descendentes de imigrantes no ensino básico

Adriana Albuquerque de Oliveira Campos

Doutoramento em Sociologia

Júri:

Doutora Helena Maria Barroso Carvalho (Presidente),
Professora catedrática,
Iscte, Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Aina Antonia Tarabini Castellani Clemente,
Professora associada,
Universidade Autónoma de Barcelona

Doutora Maria Benedita de Lemos Portugal e Melo,
Professora auxiliar,
Universidade de Lisboa

Doutora Patrícia Durães Ávila,
Professora associada com agregação,
Iscte, Instituto Universitário de Lisboa

Doutor Pedro António da Silva Abrantes,
Professor auxiliar,
Universidade Aberta

Doutora Teresa de Jesus Seabra Almeida,
Professora associada com agregação,
Iscte, Instituto Universitário de Lisboa

Fontes de financiamento

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P. (Portugal), no âmbito da Bolsa de doutoramento SRFH/BD/135970/2018.



*Aos meus avós, cujo amor me deu força para esta empreitada,
E à minha mãe. A memória de ti iluminou todas as salas onde escrevi estas páginas.*

Agradecimentos

É costume dizer-se que o caminho do doutoramento é solitário. Esta foi, sem dúvida, uma sensação que me acompanhou ao longo dos últimos seis anos. Em alguns momentos, o isolamento foi uma realidade indiscutível, quer por opção, nos retiros de escrita que tive a oportunidade de fazer, quer por necessidade, nos confinamentos pandémicos de 2020 e 2021. A maioria das vezes, porém, *estar só* com a pesquisa doutoral foi, para mim, quase indistinguível da introspeção espontânea que acontece diariamente, quando o mundo se afunila de repente num *eureka!* que, no dia seguinte, se transforma noutro item de uma lista de afazeres infindável. Este aspeto do doutoramento – nomeadamente, durante o processo de escrita – foi o mais desafiante para mim. Porque a solidão do doutoramento é, em grande medida, o encontro necessário com a complexidade da realidade, e com a responsabilidade do compromisso que assumimos de a compreender, analisar e destilar numa tese final que, esperamos, seja verdadeira e justa. Apesar disso, também não tenho dúvidas de que esta pesquisa é um produto social. O meu trabalho não poderia ter surtido efeito sem o companheirismo, amizade, amor e colaboração de um número possivelmente incontável de pessoas, que se disponibilizaram, em várias fases do percurso, para me ajudar, por vezes a meu pedido, outras sem saberem que o faziam.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer à minha orientadora e amiga. Por me ter introduzido ao mundo da investigação e à sociologia da educação. Por sempre me ter mostrado o que significa fazer ciência de forma íntegra, simultaneamente comprometida com a verdade e com a mudança social. Sobretudo, pelo apoio, incentivo e contribuições constantes que me ofereceu durante todo o doutoramento. Pelos debates estimulantes onde, independentemente de concordarmos, sentimos sempre compreensão e respeito pelas ideias uma da outra. Saí das reuniões de orientação com uma confiança renovada nas minhas competências, inspirada e com planos de ação para lidar com as dúvidas e desafios que surgiram. Sem ti, Teresa, esta tese não estaria escrita.

A análise estatística perfaz uma grande parte do trabalho empírico desta pesquisa. Contudo, os números dão-nos uma visão limitada, ainda que necessária, da realidade, à qual apenas o contacto direto com os contextos de atuação dos atores sociais permite dar forma. Deixo, por isso, um agradecimento profundo a todas e a todos os membros das comunidades escolares que, em 2022 e 2023, me abriram as portas da sua segunda casa para falar comigo, partilhando as suas experiências, perspetivas e o seu conhecimento acerca da realidade educativa e dos seus contextos de trabalho, com disponibilidade e franqueza. Este agradecimento é particularmente merecido, tendo em conta as condições difíceis que pautam atualmente a vida quotidiana de muitas escolas públicas: a falta de pessoal docente e não-docente, a sobrecarga de trabalho, as condições materiais e financeiras precárias de muitos estabelecimentos, para não falar nos novos desafios educativos e pedagógicos, que se aproximam a passos largos e aos quais as escolas são chamadas a dar respostas céleres. A todas e a todos os docentes,

técnicos e lideranças com quem falei, deixo um abraço sincero e carregado de admiração pelo trabalho que fazem diariamente. Agradeço especialmente às direções dos agrupamentos em questão, que não nomeio por motivos de anonimato, mas às quais será disponibilizada uma cópia deste trabalho, na esperança de que reflita uma imagem o mais verdadeira e justa possível das suas escolas.

Agradeço também à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, pela disponibilização dos microdados estatísticos sem os quais esta pesquisa não existiria, no âmbito da declaração de compromisso 2/2020 e 1/2025. O acesso a estatísticas oficiais em condições de garantia de proteção de dados pessoais, por parte de investigadores, é crucial para a produção de conhecimento atualizado acerca da realidade educativa do país. Deixo um agradecimento especial à doutora Susana Fernandes, pelo apoio e profissionalismo constantes no esclarecimento de dúvidas e na disponibilização dos *outputs* que perfazem grande parte do presente trabalho.

Agradeço à Fundação para a Ciência e a Tecnologia, que financiou os primeiros quatro anos de desenvolvimento desta pesquisa no âmbito da bolsa de doutoramento SRFH/BD/135970/2018.

À Helena Carvalho, agradeço a ajuda dada nas minhas primeiras tentativas de análise multinível – uma técnica desafiante, que aprendi consigo no âmbito de uma unidade curricular isolada, cuja aplicação foi crucial para o desenvolvimento de um dos principais argumentos desta tese. Obrigada pela disponibilidade para responder aos meus *emails* desesperados e pelos conselhos que me deu, com um entusiasmo contagiante. À Sandra Mateus e à Ana Raquel Matias, pelas conversas estimulantes acerca dos desafios de estudar as populações com origens imigrantes, obrigando-me a repensar alguns aspetos da tese, nomeadamente, o modo como a produção científica pode contribuir para (des)estigmatizar grupos vulneráveis.

Ao Renato Miguel do Carmo e à Inês Tavares, meus colegas do Observatório das Desigualdades, onde comecei a trabalhar na fase final da minha pesquisa doutoral. Ser investigadora no OD tem-me proporcionado oportunidades constantes para desenvolver nos meus interesses específicos de investigação, mas também para alargar o meu horizonte de conhecimento acerca das desigualdades contemporâneas – esta perspetiva multidimensional enriqueceu, sem dúvida alguma, a minha tese. Agradeço, ainda, ao Renato, o “empurrão” que me deu para acabar a tese, ao depositar em mim a confiança para gerir de forma flexível o trabalho de investigação e o do doutoramento.

Nos Departamentos de Sociologia e de Métodos de Pesquisa Social da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do Iscte, bem como na Escola de Tecnologias Digitais Aplicadas do Iscte-Sintra, deixo um agradecimento especial à Patrícia Ávila, à Susana da Cruz Martins, à Madalena Matos, à Ana de Saint-Maurice, ao Nuno Nunes, ao Rodrigo Vieira de Assis, ao Ricardo Paes Mamede, à Joana Martinho Costa, à Filipa Pinho e à Dulce Neves, com quem tive oportunidade de trabalhar ao longo dos últimos seis anos, uns em contexto letivo, outros enquanto colegas de investigação. É, em grande parte, pelas suas qualidades profissionais e humanas que o Iscte continua a ser a minha casa académica, quinze anos depois de cá ter entrado. À Cristina Roldão, que em 2018 me motivou a candidatar ao financiamento da FCT e com quem aprendi o *ofício de socióloga* – nomeadamente, a pensar criticamente

acerca dos modos de ver a realidade aos quais até os cientistas sociais, por vezes, se acomodam. Deixo ainda um sincero agradecimento ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte, que acolheu este projeto, especialmente, a todos os membros da equipa técnica, com quem sempre pude contar para resolver qualquer dúvida ou dificuldade.

Ao Departamento de Sociologia da Universidade de Ghent, em especial, à Mieke van Houtte, cujo trabalho foi uma das maiores referências desta pesquisa e que me acolheu durante a estadia de dois meses em 2022, convidando-me ainda para lecionar uma aula à sua turma de mestrado em Sociologia da Educação. Agradeço também ao Piet van Avermaet e ao Peter A. J. Stevens, que simpaticamente se disponibilizaram para conversar comigo numa fase crucial de desenvolvimento do quadro teórico da tese, e ao Jannick Demanet, que, juntamente com a Mieke, já tive a felicidade de reencontrar em conferências internacionais e de beneficiar do seu *feedback* durante a apresentação de resultados provisórios. Por fim, um abraço ao Allan Queiroz, à Emma Degroote e ao Lennart van Eycken, os meus *PhD buddies* em Ghent, com quem partilhei almoços, cervejas, frustrações, esperanças e risos, e cujo brilhantismo continua a ser para mim uma fonte de inspiração académica.

Deixo, ainda, um reconhecimento póstumo ao professor Martin Thrupp – referência marcante da sociologia da educação internacional, em particular, na linha de investigação sobre o *efeito-escola contextualizado*, para a qual espero contribuir muito humildemente com esta pesquisa. Apesar de não ter tido a felicidade de o conhecer pessoalmente, a sua produção científica sobrevive-lhe, constituindo um modelo de cientista social comprometido, em simultâneo, com a objetividade e com a transformação social para além dos limites arbitrários definidos pelas classes dominantes, que espero seguir no futuro.

Tudo teria sido insuportável sem os meus colegas de viagem. Deixo um grande abraço à minha turma, vários dos quais já concluíram com sucesso esta etapa. À Lara Querido, à Rita Capucha e ao João Henriques, pelos anos de companheirismo académico que partilhámos. À Ana Filipa Cândido, com quem tenho tido o prazer de trabalhar no âmbito do OD e de partilhar conversas cândidas sobre a vida de investigadora, os nossos receios e esperanças. À Sónia Correia, que conheci graças ao doutoramento e de onde floresceu uma linda amizade, que continuamos a regar; sem os nossos encontros de escrita, ainda estaria a olhar para um documento *word* vazio. À Ana Rezende-Matias, cuja amizade saiu fortalecida da partilha das tribulações do doutoramento e da experiência docente, e cuja coragem e bondade me inspira todos os dias.

À dona Adosinda e ao Sr. Manuel, à Clara e à Isabel, por me terem mostrado que a família verdadeira é composta por aqueles que escolhemos amar e que nos devolvem esse amor, sem aspas nem condições.

Ao João, pela alegria de poder partilhar esta vida contigo.

Aos avós, os alicerces de tudo o que construí. À mãe: estás sempre comigo; sobretudo, aqui.

Resumo

A presente pesquisa contribui para o estudo sociológico do efeito-escola, com destaque para a identificação de configurações e culturas escolares que favorecem ou comprometem o sucesso académico dos alunos com origem imigrante. Este contingente estudantil tem vindo a engrossar as fileiras do sistema educativo português nas últimas décadas, refletindo-se num aumento do interesse científico em caracterizar estes alunos, os seus resultados e experiências escolares. Verifica-se, contudo, um descuro da análise das condições organizacionais em que são integrados ao longo da escolarização, bem como do impacto que as características dos estabelecimentos de ensino têm na (re)produção de desigualdades estruturais.

Para responder a estas questões, adotou-se uma abordagem multimétodo que combinou uma metodologia extensiva, com base na análise de estatísticas oficiais de educação, com uma metodologia intensiva, assente num estudo de caso comparado entre dois estabelecimentos na Área Metropolitana de Lisboa com níveis distintos de “eficácia” para alunos do 2.º ciclo com origem imigrante.

Os resultados evidenciam a relevância do contexto e da composição sociocultural dos públicos na explicação das desigualdades de desempenho académico. Permite também complexificar a tese da escola enquanto instituição reprodutora, mostrando como as crenças coletivas sobre as causas do (in)sucesso afetam as estratégias organizacionais de gestão da diversidade interna e, assim, o desempenho académico dos alunos. O caso de uma escola “inesperadamente eficaz” para alunos de origem imigrante, apesar do contexto desfavorecido, confirma a importância da construção coletiva de culturas escolares orientadas para a igualdade.

Palavras-chave: cultura de escola; efeito-escola; composição da escola; alunos com origem imigrante; modos de gestão da diversidade; desigualdades no desempenho académico.

Abstract

The present research contributes to the sociological study of the school effect, focusing on identifying school configurations and cultures that either foster or hinder the academic success of students with an immigrant background. This group has grown within the Portuguese education system in recent decades, prompting greater scientific interest in characterising these students, their outcomes, and their experiences. However, there is a lack of analysis of the organisational conditions into which they are integrated, as well as of the impact of school characteristics on the (re)production of structural inequalities.

To address these issues, a multimethod approach was adopted, combining an extensive methodology—drawing on official education statistics—with an intensive one, based on a comparative case study of two schools in the Lisbon Metropolitan Area with differing levels of “effectiveness” for primary school students with an immigrant background.

The results highlight the importance of context and of the sociocultural composition of the student body to explain inequalities in academic achievement. However, they also complicate the idea of the school as a merely reproductive institution, showing how collective beliefs about the causes of (under)achievement shape organisational strategies for managing internal diversity and, in turn, influence academic outcomes. The case of a school that is “unexpectedly effective” for students of immigrant origin, despite its disadvantaged context, confirms the importance of the collective construction of school cultures for equality.

Keywords: school culture; school effects; school composition; students with an immigrant background; diversity management strategies; inequalities in academic achievement.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	v
Abstract	vii
Índice de quadros	xv
Índice de figuras	xix
Glossário de siglas	xxiii
Introdução	1
Capítulo 1. ‘Ir e voltar’ no campo da eficácia escolar: um itinerário de navegação, entre disputas e consensos	5
1.1. Eficácia escolar’: um conceito elusivo	6
1.2. Lutas científicas no campo da eficácia escolar	14
1.3. Qual é, afinal, o ‘poder da escola’?	22
Efeito-aluno	23
Efeito-escola: composição ou cultura?	25
Efeito-turma: efeito-pares ao nível da sala de aula	29
Efeito-professor: o efeito-Pigmalião revisitado	30
1.4. Um olhar nacional: a pesquisa sobre eficácia escolar e efeito-escola em Portugal	33
Capítulo 2. O contexto importa, mas não determina: as desigualdades sociais e étnicas no desempenho académico, entre os contextos de origem e as culturas de escola	41
2.1. Esboço da problemática: eixos orientadores	41
Além das teorias da reprodução?	41
A cultura (organizacional) de escola como resposta?	43
Focar a lente: o “efeito-escola” e os alunos com origem imigrante	45
2.2. Pensar o efeito-escola a partir da(s) cultura(s) de escola	52
Origens e definições	52
Elementos da cultura de escola	54
2.3. Como pensar a relação entre contexto, sistema educativo e cultura de escola?	58
Contexto, composição e cultura(s) de escola: dinâmicas de escolha, segregação e competição educativa	62
A(s) cultura(s) de escola, entre o contexto local e as políticas educativas: o caso de Portugal	65
2.4. Os fatores organizacionais das dinâmicas pedagógicas e dos desempenhos escolares desiguais	74

Capítulo 3. Como (e porque) pensar ‘escolas excecionais’? Caminhos de pesquisa e opções metodológicas	83
3.1. Desenho da pesquisa: uma abordagem multimétodo	83
Abordagem contextual-comparativa ao estudo do efeito-escola	85
Delimitação do campo empírico	87
3.2. Análise extensiva de estatísticas educativas	88
Acesso aos dados	89
Tratamento dos dados e construção de novas variáveis	91
Técnicas quantitativas de análise dos dados	101
3.3. Análise intensiva-qualitativa: estudos de caso	108
Seleção das escolas	109
Abordagem ao terreno e processo de recolha: reflexões a partir das notas de campo	111
Tratamento e análise de conteúdo das entrevistas	117
Capítulo 4. Os alunos do ensino básico na Área Metropolitana de Lisboa: condições, características e resultados	121
4.1. A AML face ao resto do país: caracterização populacional e do contingente de alunos no ensino não superior	122
4.2. Mapeamento da diversidade sociocultural no ensino básico na AML: distribuição e características dos alunos (2014/15 a 2017/18)	129
4.3. A seletividade social e étnica da retenção no ensino básico	143
4.4. “À beira” da positiva: a estratificação social e étnica do (in)sucesso nas classificações a Matemática no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	154
4.5. Configurações de desigualdade na AML: origens sociais e desigualdades étnicas no desempenho académico	162
4.6. Síntese: a complexidade da (des)vantagem imigrante	170
Capítulo 5. Efeito-escola e efeito-turma na Área Metropolitana de Lisboa	175
5.1. Configurações escolares e igualdade de oportunidades no 2.º ciclo da AML	176
5.2. Tipologia de eficácia escolar contextualizada	186
5.3. O efeito-escola no 2.º ciclo da AML: análise multinível do progresso a matemática	192
5.4. “Excluídos do interior”: segregação entre turmas nas escolas básicas da AML	196
5.5. O efeito-turma no 2.º ciclo: análise multinível do desempenho a matemática	202
5.6. Síntese: abrir a “caixa negra” do efeito-escola	210
Capítulo 6. A “Escola Verde” e a “Escola Azul”: o impacto das culturas organizacionais no (in)sucesso dos alunos do 2.º ciclo com origem imigrante na Área Metropolitana de Lisboa	217
6.1. Os agrupamentos: breve história dos momentos marcantes, protagonistas e recursos	218
História do agrupamento Verde: de “Beirute” à escola sonhada	220
História do agrupamento Azul: uma “ilha” entre a expansão e a estagnação	222

Características do corpo docente e discente e recursos dos agrupamentos	224
“Procurar a resposta pedagógica”: tipo de lideranças, modos de trabalho e grau de coesão social nos agrupamentos Verde e Azul	226
6.2. As escolas do 2.º ciclo: contextos e resultados	233
6.3. As escolas do 2.º ciclo: crenças, missão e visão de escola	240
“A escola (não) é para muitos destes alunos”: crenças de ensinabilidade e expectativas académicas	241
O peso e a leveza do contexto: as atribuições causais do insucesso	244
“Fronteiras culturais”: o lugar da diversidade no imaginário dos atores escolares	248
Abordagens à diversidade	254
CrITÉrios de valorização dos resultados académicos	258
Um projeto educativo “para cada um e (ou) para todos”	263
6.4. As escolas do 2.º ciclo: modos de gestão da diversidade	270
A transição entre ciclos e a constituição das turmas no 5.º ano	271
Diferenciação pedagógica ou curricular?	280
Relação com as famílias	285
6.5. Síntese: a “escola eficaz” acolhe <i>para</i> ensinar	289
Conclusão	295
Referências bibliográficas	312
Legislação	355
Outras fontes	357
Anexos	359
A. Síntese das estimativas do 'efeito-escola' no desempenho académico dos alunos, em publicações internacionais amplamente citadas que utilizam análise multinível, 2008-2023	359
B. Variáveis incluídas na base de dados, por nome e tipo de indicador	362
C. Alunos inscritos em escolas do ensino básico público e privado-cooperativo (n, %), 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa	363
D. Padrões na distribuição dos casos omissos em variáveis-chave, por ciclo de ensino e ano letivo	364
E. Medidas descritivas da população e da amostra utilizada para a análise da segregação intra e entre escolas, 2014/15 a 2017/18	365
F. Medidas descritivas da amostra aleatória estratificada de alunos (coorte 2016/17-2017/18) incluídos na regressão linear multinível, com e sem aplicação de ponderador, n e %)	366
G. Resultado dos testes à normalidade na distribuição dos resíduos dos dois modelos multinível testados	367
H. Dendogramas	368
I. Análise ANOVA <i>clusters</i> para o cálculo do R^2 , por ano letivo	369
J. Parecer positivo da Comissão de Ética do Iscte	370

K. Modelo de fichas de informação aos participantes para a realização das entrevistas	371
L. Modelo de fichas de informação aos participantes entregues aos encarregados de educação dos alunos	372
M. Modelo de formulário <i>online</i> para escrita de texto livre sobre “A Minha Escola”, dirigido aos alunos do 5.º e 6.º anos das escolas estudadas	373
N. Pedido de participação em estudo, entregue às direções dos agrupamentos de escola estudadas	377
O. Guião-modelo das entrevistas semi-diretivas	379
P. Definições e referências bibliográficas para os subcódigos da matriz de codificação das transcrições	381
Q. Matriz de dimensões e subcódigos da análise de conteúdo das entrevistas	383
R. Indicadores sociodemográficos de caracterização regional (NUTS II 2013), Portugal Continental, 2012, 2017 e 2022	384
S. Alunos matriculados no ensino não superior, por regiões (NUTS II 2024) e ciclo de ensino (n.º, %), Portugal Continental, 2013/14 a 2022/23	385
T. Alunos matriculados no ensino não superior público em ofertas de educação e formação orientadas para jovens, por regiões (NUTS II 2013) e ciclos de ensino (%), Portugal Continental, 2013/14 a 2022/23	387
U. Nível de escolaridade familiar dos alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto migratório, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (n, %)	388
V. Classe social familiar dos alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto migratório, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (n, %)	389
W. Nível de escolaridade familiar dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas do ensino básico, por origem nacional (n, %), 2014/15 a 2017/18, AML	390
X. Nível de escolaridade familiar dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas do ensino básico, por tipo de ascendência e estatuto geracional (n, %), 2014/15 a 2017/18, AML	392
Y. Medidas de discriminação e contribuições das variáveis ativas na análise de correspondências múltiplas das origens sociais e nacionais dos alunos com origem imigrante na AML, por dimensão	393
Z. Medidas de discriminação e contribuições das variáveis ativas na análise de correspondências múltiplas dos resultados académicos e perfil social e nacional dos alunos com origem imigrante na AML, por dimensão, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	394
AA. Gráficos da inércia e medidas de discriminação da solução ACM, com base nas variáveis de origens sociais e nacionais dos alunos com origem imigrante no ensino básico	395
AB. Análise ANOVA da variância dos <i>scores</i> dos objetos produzidos no âmbito da ACM para as soluções a 2, 3 e 4 <i>clusters</i>	396
AC. Tabela-síntese das contribuições e coordenadas das categorias das variáveis ativas na solução ACM, relativa às origens sociais e nacionais dos alunos com origem imigrante	397

AD. Gráficos da inércia e medidas de discriminação da solução ACM, com base nas variáveis de perfil social e nacional e de desempenho académico dos alunos com origem imigrante no ensino básico	398
AE. Tabela-síntese das contribuições e coordenadas das categorias das variáveis ativas na solução ACM, relativa ao perfil social e nacional e de desempenho académico dos alunos com origem imigrante	399
AF. Escolas de 2.º ciclo da AML, por <i>cluster</i> de composição sociocultural e tipologia de eficácia escola contextualizada: indicadores globais e de desigualdade, 2014/15 a 2017/18	400
AG. Medidas descritivas das variáveis incluídas nos modelos multiníveis do efeito-escola	403
AH. Medidas descritivas das variáveis incluídas no modelo multinível – nível 1 (alunos), nível 2 (turmas), nível 3 (escolas)	404
AI. Síntese dos testes <i>a posteriori</i> aos efeitos condicionais: modelo multinível do efeito-turma com interações <i>cross-level</i>	405
AJ. Segmentos de texto codificados nas entrevistas na Escola Verde (n, %)	406
AK. Segmentos de texto codificados nas entrevistas na Escola Azul (n, %)	407

Índice de quadros

Quadro 1.1. Síntese das estimativas do efeito-escola no desempenho académico dos alunos, em publicações acerca da realidade portuguesa que utilizam análise multinível, 2008-2023	36
Quadro 3.1. Valores omissos, por variável, ciclo de ensino e ano letivo (n, %)	92
Quadro 3.2. Categorias individuais de classe do pai e da mãe do aluno, adaptadas da tipologia ACM	96
Quadro 3.3. Categorias de classe para grupos domésticos (tipologia ACM)	97
Quadro 3.4. Capital escolar familiar, ou escolaridade dominante na família, a partir do nível de escolaridade mais elevado atingido pelo pai e pela mãe	97
Quadro 3.5. Estatuto migratório do aluno	99
Quadro 3.6. Medidas descritivas dos clusters de escolas de 2.º ciclo da AML	107
Quadro 3.7. Critérios utilizados para selecionar as escolas objeto de estudos de caso: indicadores de desempenho e tipologia de “eficácia” escolar, por composição sociocultural da escola	110
Quadro 3.8. Caracterização dos entrevistados e das entrevistas, por escola	115
Quadro 4.1. Alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por ciclos de ensino, ano de escolaridade e modalidade de ensino, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (n, %)	130
Quadro 4.2. Alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por nível de escolaridade familiar, estatuto de beneficiário ASE, situação familiar face ao desemprego, profissão do pai e da mãe e classe social familiar, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (n, %)	133
Quadro 4.3. Alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto migratório, origem nacional, estatuto geracional e tipo de ascendência, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (n, %)	135
Quadro 4.4. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos matriculados em escolas públicas, por ciclo de ensino, ano de escolaridade, escolaridade familiar, classe social familiar, estatuto de beneficiário de ASE e situação familiar face ao desemprego, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	145
Quadro 4.5. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos matriculados em escolas públicas, por ciclo de ensino, ano de escolaridade, estatuto migratório, estatuto geracional e tipo de ascendência familiar, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	146
Quadro 4.6. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos com e sem origem imigrante matriculados em escolas públicas, por ciclo de ensino, sexo, escolaridade familiar e classe social familiar, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	150
Quadro 4.7. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas, por origem nacional e nível de escolaridade dominante na família, 1.º, 2.º e 3.º ciclo, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	151
Quadro 4.8. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas, por origem nacional e estatuto geracional, 1.º, 2.º e 3.º ciclo, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	153

Quadro 4.9. Classificação média final obtida pelos alunos matriculados no ensino básico público à disciplina de Matemática, por ano de escolaridade, escolaridade familiar, classe social familiar, estatuto ASE, estatuto migratório, estatuto geracional e tipo de ascendência, 2017/18, AML	156
Quadro 4.10. Classificação média final obtida à disciplina de Matemática pelos alunos com e sem origem imigrante matriculados no ensino básico público, por ciclo de ensino, sexo, escolaridade familiar e classe social familiar, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa	158
Quadro 4.11. Classificação média final obtida à disciplina de Matemática pelos alunos com origem imigrante matriculados no ensino básico público, por origem nacional e estatuto geracional, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa	162
Quadro 4.12. Caracterização dos <i>clusters</i> /perfis de origem social e nacional dos alunos com origem imigrante no ensino básico, 2017/18 (n, %), Área Metropolitana de Lisboa	166
Quadro 4.13. Caracterização dos <i>clusters</i> /perfis de origem social e nacional dos alunos com origem imigrante no ensino básico, de acordo com a classificação final obtida à disciplina de Matemática e à situação final do aluno, 2017/18 (n, %), Área Metropolitana de Lisboa	170
Quadro 5.1. Características da rede escolar do ensino básico na AML (alunos, escolas e turmas), 2014/15 a 2017/18	176
Quadro 5.2. Características dos alunos do 2.º ciclo do ensino básico na AML, por <i>cluster</i> de composição sociocultural das escolas, 2014/15 e 2017/18 (%)	177
Quadro 5.3. Distribuição das escolas do 2.º ciclo do ensino básico na AML, por tipologia de eficácia escolar contextualizada (global e de desigualdades migratórias) e <i>cluster</i> de composição sociocultural, 2014/15 a 2017/18 (%)	189
Quadro 5.4. Síntese dos modelos multiníveis com medidas repetidas do efeito-escola nas classificações de matemática no 2.º ciclo do ensino básico, AML (2016/17 e 2017/18)	195
Quadro 5.5. Evolução das turmas elitistas, equilibradas e segregadas em função do capital escolar familiar, do estatuto migratório do aluno e da origem afrodescendente dos alunos, 2014/15 e 2017/18, ensino básico da AML (%)	199
Quadro 5.6. Turmas elitistas, equilibradas e segregadas em função do capital escolar familiar e da composição migratória e afrodescendente, por <i>cluster</i> de composição sociocultural da escola frequentada, 2014/15 e 2017/18, 2.º ciclo da AML (%)	200
Quadro 5.7. Síntese dos modelos multiníveis do efeito-turma nas classificações de matemática no 2.º ciclo do ensino básico, AML (2017/18)	207
Quadro 6.1. Características dos agrupamentos Verde e Azul: principais diferenças	219
Quadro 6.2. Características e recursos dos agrupamentos Verde e Azul em 2015/16	225
Quadro 6.3. Composição sociocultural e resultados das escolas Verde e Azul no 2.º ciclo, 2017/18 e evolução desde 2014/15: principais diferenças	233
Quadro 6.4. Composição sociocultural das escolas Verde e Azul no 2.º ciclo, 2014/15 e 2017/18	235
Quadro 6.5. Escolaridade familiar dominante das famílias dos alunos, por estatuto migratório, nas escolas Verde e Azul, 2.º ciclo, 2014/15 e 2017/18	239
Quadro 6.6. Crenças, missão e visões de escola na escola Verde e na escola Azul: principais diferenças	241
Quadro 6.7. Características das turmas de 4.º ano no Agrupamento Verde, por escola de 1.º ciclo, 2017/18 (%)	249

Quadro 6.8. Práticas de gestão da diversidade na escola Verde e na escola Azul: principais diferenças	270
Quadro 6.9. Passagem do 4.º ano (2015/16) para o 5.º ano (2016/17): capital escolar familiar e estatuto migratório dos alunos do agrupamento da Escola Verde	275
Quadro 6.10. Passagem do 4.º ano (2015/16) para o 5.º ano (2016/17): capital escolar familiar e estatuto migratório dos alunos do agrupamento da Escola Azul	278

Índice de figuras

Figura 2.1. Níveis da cultura organizacional: pressupostos de base, valores reconhecidos e artefactos	57
Figura 2.2. Modelo teórico de análise do efeito-escola sobre as desigualdades sociais e étnicas no desempenho académico	59
Figura 4.1. Alunos matriculados no ensino não superior, por regiões (NUTS II 2024) (n.º), Portugal Continental, 2013/14 a 2022/23	124
Figura 4.2. Alunos matriculados no ensino não superior público em ofertas de educação e formação orientadas para jovens, por regiões (NUTS II 2013) (%), Portugal Continental, 2013/14 a 2022/23	125
Figura 4.3. Taxa real de escolarização, por ciclos de ensino e regiões (NUTS II 2024), 2013/14 a 2022/23, Portugal Continental (%)	126
Figura 4.4. Taxa de retenção e desistência no ensino básico, por ano de escolaridade (%), 2013/14 a 2022/23, Portugal Continental, Grande Lisboa e Península de Setúbal	127
Figura 4.5. Alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no ensino não-superior em ofertas de educação e formação orientadas para jovens, por ciclo de ensino, 2014/15 a 2021/22, Portugal Continental, Grande Lisboa e Península de Setúbal (%)	128
Figura 4.6. Alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por concelho (%), 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa	131
Figura 4.7. Alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico com origem imigrante, por concelho, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	136
Figura 4.8. Nível de escolaridade familiar dos alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto migratório, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	137
Figura 4.9. Classe social familiar (tipologia ACM) dos alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto migratório, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	138
Figura 4.10. Nível de escolaridade familiar dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas do ensino básico, por origem nacional, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	139
Figura 4.11. Classe social familiar dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas do ensino básico, por origem nacional, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	140
Figura 4.12. Nível de escolaridade familiar dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto geracional e tipo de ascendência, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	141
Figura 4.13. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos matriculados em escolas públicas, por ciclo de ensino, ano de escolaridade e modalidade do plano de estudos, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)	143
Figura 4.14. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas, por ciclo de ensino e origem nacional, 2017/18 e diferença face a 2014/15, Área Metropolitana de Lisboa (%)	148
Figura 4.15. Classificação média final obtida pelos alunos matriculados em ofertas regulares do ensino básico público à disciplina de Matemática, por ciclo de ensino e ano de escolaridade, 2015/16 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa	155

Figura 4.16. Classificação média final obtida à disciplina de Matemática pelos alunos com origem imigrante matriculados no ensino básico público, por ciclo de ensino e origem nacional, 2017/18 e diferença face a 2015/16, Área Metropolitana de Lisboa (%)	160
Figura 4.17. Espaço de categorias das origens sociais e nacionais dos alunos do ensino básico com origem imigrante na AML, 2017/18	164
Figura 4.18. Distribuição das origens nacionais pelos perfis criados (%)	167
Figura 4.19. Espaço de categorias dos resultados académicos e do perfil social e nacional dos alunos do ensino básico com origem imigrante na AML, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, 2017/18	169
Figura 5.1. Composição sociocultural das escolas do 2.º ciclo da AML, por concelho, 2017/18 (%)	179
Figura 5.2. Classificação média final a matemática no 2.º ciclo, por composição sociocultural das escolas da AML, 2015/16 a 2017/18	181
Figura 5.3. Taxa de retenção e desistência no 2.º ciclo, por composição sociocultural das escolas da AML, 2014/15 a 2017/18 (%)	181
Figura 5.4. Classificação média final a matemática no 2.º ciclo de acordo com o estatuto migratório do aluno, por composição sociocultural das escolas da AML, 2015/16 a 2017/18	182
Figura 5.5. Taxa de retenção e desistência no 2.º ciclo de acordo com o estatuto migratório do aluno, por composição sociocultural das escolas da AML, 2014/15 a 2017/18	183
Figura 5.6. Classificação média final obtida a matemática e taxa de retenção e desistência no 2.º ciclo da AML, total e dos alunos com origem imigrante, por nível de escolaridade dominante na família e composição sociocultural da escola, 2015/16 e 2017/18	185
Figura 5.7. Distribuição das escolas do 2.º ciclo da AML, por tipologia de eficácia escolar (posição global e desigualdades migratórias), 2014/15 a 2017/18 (%)	187
Figura 5.8. Escolas do 2.º ciclo na AML que mantiveram a tipologia de eficácia escolar contextualizada durante quatro anos letivos, por tipo de escola e critério de eficácia escolar, 2014/15 a 2017/18 (%)	188
Figura 5.9 Cruzamento das tipologias de eficácia escolar global e no combate às desigualdades migratórias entre as escolas do 2.º ciclo na AML, 2014/15 e 2017/18, (%)	189
Figura 5.10. Taxas médias de retenção no 5.º e no 6.º ano, total e dos alunos com origem imigrante, por tipologia de eficácia escolar e <i>cluster</i> de composição sociocultural, 2017/18, AML (%)	191
Figura 5.11. Classificação média obtida a matemática no 2.º ciclo, total e dos alunos com origem imigrante, por tipologia de eficácia escolar e <i>cluster</i> de composição sociocultural, 2017/18, AML	191
Figura 5.12. Modelo de análise do efeito-escola nas classificações a matemática	193
Figura 5.13. Índices de dissemelhança de capital escolar familiar, estatuto migratório e afrodescendente das turmas do ensino básico, por ano escolar, 2014/15 e 2017/18, AML	197
Figura 5.14. Taxa média de retenção e desistência em turmas elitistas, equilibradas e segregadas em função do capital escolar familiar e da composição migratória e afrodescendente, 2014/15 e 2017/18, 2.º ciclo da AML (%)	201
Figura 5.15. Classificação média final a matemática em turmas elitistas, equilibradas e segregadas em função do capital escolar familiar e da composição migratória e afrodescendente, 2015/16 e 2017/18, 2.º ciclo da AML	203
Figura 5.16. Modelo de análise do efeito-turma nas classificações a matemática	205

Figura 5.17. Classificação média obtida a matemática de acordo com o estatuto migratório do aluno, por proporção de famílias com ensino superior na turma, 2.º ciclo do ensino básico, AML (2017/18)	209
Figura 5.18. Classificação média obtida a matemática de acordo com o estatuto migratório do aluno, por proporção de alunos afrodescendentes na turma, 2.º ciclo do ensino básico, AML (2017/18)	209
Figura 6.1. Evolução do desempenho académico global dos alunos nas escolas Verde e Azul, face ao desempenho médio dos <i>clusters</i> desfavorecido e heterogéneo, 2014/15 a 2017/18, taxa de retenção e classificação final a matemática	237
Figura 6.2. Evolução do desempenho académico dos alunos com origem imigrante nas escolas Verde e Azul, face ao desempenho médio destes alunos nos <i>clusters</i> desfavorecido e heterogéneo, 2014/15 a 2017/18, taxa de retenção e classificação final a matemática	238
Figura 6.3. Composição e taxa de retenção das turmas do 4.º, 5.º e 6.º ano no agrupamento da Escola Verde, 2015/16 a 2017/18 (%)	277
Figura 6.4. Composição e taxa de retenção das turmas do 4.º, 5.º e 6.º ano das escolas do agrupamento da Escola Azul, 2015/16 a 2017/18 (%)	279

Glossário de siglas

ACM – tipologia de classes de Almeida, Costa e Machado / Análise de Correspondências Múltiplas
AE/Ena – Agrupamento de Escolas / Escola não agrupada
AEpl – Assalariados Executantes pluriativos
AI/pl – Agricultores Independentes / Agricultores Independentes pluriativos
AML – Área Metropolitana de Lisboa
ASE – Ação Social Escolar
CEF – Cursos de Educação e Formação
CG – Conselho Geral
CP – Conselho Pedagógico
CPP – Classificação Portuguesa das Profissões
DC – Despacho Conjunto
DGE – Direção-Geral da Educação
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas de Educação e de Ciência
DN – Despacho Normativo
DL – Decreto-Lei
EDL – Empresários, Dirigentes e profissionais Liberais
EE – Empregados Executantes
EUA – Estados Unidos da América
ICOT – Inquérito às Condições de Vida, Origens e Trajetórias da População Residente
IGE – Inspeção-Geral da Educação
INE – Instituto Nacional de Estatística
ME – Ministério da Educação
MISI – Sistema de Informação do Ministério da Educação
Op – Operários Industriais
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCA – Percursos Curriculares Alternativos
PEE – Pesquisa sobre Eficácia Escolar
PISA – *Programme for International Student Assessment*
PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento
RGPD – Regulamento Geral de Proteção de Dados
SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TI/pl – Trabalhadores Independentes / Trabalhadores Independentes Pluriativos
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

"O que é trabalhar?

– É estudar.

E o que é estudar?

– É trabalhar muito.

Então, mas o que é trabalhar muito?

– É estudar."

Irene Santos (2004), *Quem Habita os Alunos? A Socialização de Crianças de Origem Africana*, p. 210.

Introdução

“Quando, astutamente, a diretora da escola propôs às crianças ciganas que não manuseassem os pequenos pássaros (alguns morriam de tantos solavancos) e, antes, cuidassem da sua alimentação, para cujo efeito providenciou uma gaiola, todos os dias as crianças passaram a trazer de comer às aves (bolachas, pão esfarelado, etc.), pois tinha-lhes sido dada uma responsabilidade: a de cuidarem dos pássaros, tarefa a que se dedicaram com entusiasmo e empenho. Até que um dia descobriram que não fazia sentido manter os pássaros presos na gaiola, como eles próprios presos se sentiam na sala de aula, encarada como jaula.” (Pais, 2009, p. 435)

Nas últimas décadas, os discursos políticos a nível global têm sido marcados pela ideia de que a instituição escolar se encontra numa situação de “crise” profunda. Dependendo dos interlocutores, o diagnóstico pode assumir naturezas distintas, num espectro ideológico que contempla, em polos opostos, a preocupação com a *equidade* e a centralidade da *excelência* (Pereira, 2014b). Respetivamente, ou se atribui os sentidos desta suposta crise à incapacidade de a escola, enquanto instituição social, contrariar os “destinos sociais” das crianças provenientes de meios sociais desfavorecidos; ou à queda dos resultados globais devido ao colapso dos padrões de qualidade do serviço educativo prestado pela rede escolar (Ibid.). Estas duas visões levam, historicamente, a soluções políticas distintas: a aposta na educação compensatória e inclusiva, em iniciativas de monitorização qualitativa e formativa dos processos escolares e em medidas de flexibilização curricular para o reforço da autonomia pedagógica das escolas;¹ ou, pelo contrário, o investimento em sistemas “contábeis” (Afonso, 2009) e punitivos de prestação de contas, o reforço dos mecanismos de seletividade escolar dentro de e entre ciclos de ensino e o aumento do estreitamento curricular em torno das disciplinas e competências consideradas “chave”.²

Como outros autores já referiram antes de nós, a realidade do desenvolvimento dos sistemas educativos raramente assume um estatuto “puro”, sendo antes composta por elementos combinados e, por vezes, contraditórios (Afonso, 1998), que se situam algures entre estes dois modelos ideal-típicos. Adicionalmente, apesar de ambos os modelos operarem em função da ideia de que a escola atual se encontra em falência e de que, após a implementação das medidas corretas, será possível à escola cumprir os seus desígnios sociais, um olhar histórico permite identificar diversos casos de estudo nacionais e internacionais que sugerem o falhanço de ambas as abordagens, indo da aparente ineficácia das políticas compensatórias de base territorial no combate ao insucesso (Ferraz et al., 2014), até aos efeitos perversos que medidas de prestação de contas assentes na “culpabilização” direta das organizações escolares têm sobre a intensificação das desigualdades sociais e étnicas na escolarização

¹ Freitas, C., & Brederode, M. E. (2016, 17 de novembro). Entrevista a Tiago Brandão Rodrigues: “Por um verdadeiro Serviço Nacional de Educação”. *Jornal de Letras*. <https://visao.pt/jornaldeletras/ideiasjl/2016-11-17-entrevista-tiago-brandao-rodrigues-por-um-verdadeiro-servico-nacional-de-educacao/>.

² Viana, C., Ribeiro, G. B., & Silva, S. (2015, 13 de setembro). Como Crato mudou (quase) tudo o que podia mudar. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2015/09/13/portugal/noticia/como-crato-mudou-quase-tudo-o-que-podia-mudar-1707387>.

(Diamond & Spillane, 2004). Impõe-se, por isso, uma dose de *realismo sociológico* (Thrupp, 1999) à discussão acerca do que pode a escola fazer à, ou pela, sociedade, já que tal implica interrogar as razões sociais por detrás dos discursos acerca da mítica “crise da escola”. O papel dos meios de comunicação social e digital na difusão de uma memória idealizadora da escola do passado, que reflete o interesse das classes dominantes na desvalorização simbólica da escola pública enquanto estratégia de distinção social para a sua progénie, foi já analisado por outros (Abrantes, 2009a; Melo, 2009). Além disso, a pressão crescente para a instituição de mecanismos estandardizados de avaliação e de prestação de contas, enquanto medida de controlo da qualidade do serviço educativo, ancora-se num paradigma de governança global legitimador de políticas neoconservadoras e seletivas (Bonal & Tarabini, 2013).

É, contudo, tranquilizador reconhecer experiências passadas e presentes, em contextos educativos concretos, que apresentam resultados promissores no rompimento do ciclo de reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1970), através de pedagogias críticas que assentam na aproximação *dos mundos sociais* dos alunos ao da escola e vice-versa, de acordo com o defendido pelos teóricos da resistência (Giroux, 1983).³ Assim, à questão “serão as escolas capazes de fazer a diferença?”, a resposta é um claro “sim”. Porém, restam dúvidas quanto ao poder relativo das organizações escolares face às forças estruturais que já referimos. A estimativa, providenciada por James S. Coleman em 1966 no relatório *Equality of Educational Opportunity*, de que apenas cerca de 10% das desigualdades no desempenho académico dos alunos podem ser atribuídas a diferenças entre escolas, é ainda hoje alvo de corroboração (Hill, 2017). Mas também é verdade que nem todas as desigualdades começam fora dos muros da escola. Certas dinâmicas organizacionais, como a literatura sociológica tem vindo a demonstrar, marcam o quotidiano de grande parte das escolas e não só contribuem para o reforço de desigualdades sociais mais amplas – por exemplo, a imposição do arbítrio cultural das classes dominantes, através da relação de autoridade pedagógica que funda a escola moderna, reforça a posição subalterna das crianças das classes populares na ordem social (Bourdieu & Passeron, 1970) –, como se tornam num dos terrenos por excelência da produção de novas desigualdades – como o aumento da centralidade dos fenómenos de “escolha educativa”, onde se inclui a diversificação das ofertas curriculares que, em nome da resposta à diversidade dos públicos, contribui para produzir um mercado de trabalho crescentemente segmentado em função do valor desigual dos diplomas (Bourdieu & Champagne, 1992).

O debate acerca do efeito-escola confronta-se, hoje, com uma conjuntura de acesso massificado ao ensino básico e secundário nos países do norte global, que chega com uma correspondente diversificação dos públicos escolares. Se em décadas passadas o grande dilema era acerca de como garantir a integração escolar dos alunos das classes populares (Benavente et al., 1987), atualmente, acrescenta-se a problemática da diversidade étnico-nacional na escola, decorrente do aumento dos fluxos migratórios, sobretudo, durante as últimas décadas do século XX, como foi o caso de Portugal (Machado, 2009). A

³ A título de exemplo, veja-se, em Portugal, o caso da Escola da Ponte (Canário et al., 2004) e, a nível internacional, as Comunidades de Aprendizagem dialógica (Flecha & Soler, 2013).

nível nacional, os últimos anos pautaram-se pelo aumento e pela diversificação sem precedentes do contingente de alunos com origem imigrante nas escolas portuguesas (Seabra et al., 2023). A pesquisa existente destaca a diversidade de perfis sociais e académicos destes alunos, com estas crianças e jovens – particularmente, com origem nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), no Brasil e/ou nascidos no estrangeiro – a apresentarem condições sociais e desempenhos académicos abaixo dos seus pares sem origem imigrante (Almeida et al., 2021; Seabra, 2010; Seabra & Cândido, 2020; 2022). Assim, um dos desafios que se coloca atualmente é não só produzir conhecimento atualizado acerca das características e dos resultados académicos destes alunos, mas também investir na investigação acerca das práticas institucionais em contexto escolar que afetam as suas experiências e trajetórias educativas. Os modos prevalentes de fazer e de pensar a atuação educativa em contexto escolar, que vão dos valores e crenças partilhados pelos atores escolares, passando pelas formas de trabalho pedagógico e pelos procedimentos de gestão – a cultura organizacional de escola (Torres, 2004; van Houtte, 2005) –, parecem importar na determinação do poder da escola para "fazer a diferença", como mostraram já investigações nacionais (Seabra et al., 2014a; 2017).

A tese estrutura-se em seis capítulos, organizados de forma progressiva do plano teórico ao empírico e articulados em torno de um problema central: compreender o alcance e os limites das organizações escolares na (re)produção das desigualdades educativas. O primeiro capítulo delimita o campo da eficácia escolar enquanto espaço de produção científica, marcado por disputas normativas e epistemológicas, bem como pelas relações tensas que mantém com os campos político e académico, traçando a sua génese, desenvolvimento e situação atual de produção de conhecimento a nível nacional e internacional. No segundo capítulo, procede-se à ancoragem sociológica do problema, revisitando os principais contributos das perspetivas da reprodução social, sem descuidar os seus pontos de contacto e fricção com os pressupostos normativos e analíticos do movimento das escolas eficazes. Sustenta-se, aqui, a necessidade de pensar o papel da agência organizacional na explicação do efeito-escola, rompendo com leituras deterministas da ação educativa e centrando o papel das *culturas organizacionais de escola*. O terceiro capítulo apresenta a estratégia metodológica da investigação, assente num desenho sequencial multimétodo, articulando a análise extensiva de microdados administrativos com uma abordagem intensiva, baseada num estudo de caso comparado em duas escolas da Área Metropolitana de Lisboa (AML).

Os capítulos seguintes (4 a 6) apresentam os resultados empíricos. O capítulo 4 foca-se nas desigualdades de desempenho académico na AML, explorando as características do contingente estudantil do ensino básico e analisando a seletividade social e étnico-nacional dos resultados escolares entre 2014/15 e 2017/18. No capítulo 5, desloca-se a análise para as organizações escolares e respetivas configurações internas, mobilizando tipologias de eficácia contextualizada, modelos multinível e indicadores de segregação para quantificar os efeitos da escola e da turma na reprodução de desigualdades educativas. O capítulo 6 aprofunda a análise qualitativa comparada de duas escolas do 2.º ciclo com desempenhos divergentes, cruzando culturas organizacionais, práticas pedagógicas e

dispositivos de gestão da diversidade, com o intuito de identificar fatores escolares que, em contextos sociais contrastantes, potenciam ou constroem a promoção da igualdade de oportunidades, em particular, entre alunos com origem imigrante. Por fim, a conclusão procura ancorar a reflexão acerca dos principais resultados desta pesquisa nas preocupações teóricas que nortearam o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 1

‘Ir e voltar’ no campo da eficácia escolar: um itinerário de navegação, entre disputas e consensos

“Há efeito de campo quando deixa de se poder compreender uma obra (e o valor, quer dizer a crença, que lhe é concedida) sem se conhecer a história do campo de produção da obra.”
(Bourdieu, 2003 [1976], p. 123)

A produção de conhecimento sobre eficácia escolar tem vindo a centrar-se na resposta a duas questões: (i) o que é uma ‘boa’ escola, e (ii) como podemos tornar mais escolas ‘boas’ (Reynolds et al., 2014, p. 197)? Da aparente neutralidade técnica desta definição, ressalta, no entanto, um caráter eminentemente moral-normativo ao qual a ciência, por norma, assume não ser sua função responder.

Na verdade, um olhar para a história desta área de estudos deixa claro que a sua génese e o seu desenvolvimento foram marcados por acesos debates e controvérsias, que bastas vezes ultrapassaram os confins da academia e moldaram – sendo por eles moldados, também – o debate e as políticas públicas de educação. Por esta razão, o conceito de *campo* – espaço de posições sociais, definidas pelo volume (desigual) de capital específico acumulado por cada ocupante, onde se disputam lutas pelo monopólio da autoridade (Bourdieu, 2003 [1976]) – parece um ponto estruturante apropriado para uma incursão no terreno fértil e conturbado da eficácia escolar.

Iniciaremos a análise das disputas e consensos em torno da eficácia escolar com um esboço das origens, usos e evoluções do conceito homónimo do campo (subcapítulo 1.1.). De seguida, olhar-se-á para a evolução da sua relação com o campo científico mais alargado – especificamente, focando as críticas vindas de outras ciências sociais –, bem como com o campo político (subcapítulo 1.2.). Defende-se a necessidade de conhecer a história destas lutas e os seus intervenientes para compreender o paradigma atual da eficácia escolar, enquanto campo de estudos científicos que dota os seus participantes de um *habitus* próprio, i.e., de um conjunto de disposições constituídas por um repertório de técnicas, conhecimentos e referências, canonizadas no decurso das lutas anteriores e por um conjunto de crenças sobre os princípios de funcionamento do campo (Ibid.).

Estabelecidas as condições de produção científica do campo, prosseguiremos com uma revisão da literatura empírica produzida nos últimos 15 anos, com o objetivo de estabelecer o que já se sabe acerca do efeito da escola sobre o desempenho escolar dos alunos (subcapítulo 1.3.). Olhar-se-á ainda, brevemente, para a situação do campo (se tal existe) em Portugal (subcapítulo 1.4.).

1.1. Eficácia escolar’: um conceito elusivo

“Acreditamos que o foco da SESI [Pesquisa sobre Eficácia e Melhoria Escolar] nas questões instrumentais (ex.: como tornar as escolas mais eficazes através da liderança e do ensino, etc.) evade as questões mais fundamentais: ‘eficaz para quê’ e ‘eficaz para quem’”. (Bogotch et al., 2007, p. 93)

Neste subcapítulo, pretende-se dar conta das várias iterações do conceito de eficácia escolar a partir de uma seleção de textos cunhados sobretudo por figuras marcantes do campo, de índole teórico-conceptual, revisões de literatura e estados-da-arte. Não se almeja um retrato exaustivo, devido à abundância de trabalhos produzidos nesse âmbito desde a origem do campo.⁴

É importante determo-nos brevemente na evolução do conceito-chave do campo homónimo: como tem sido definido? Que centralidade têm tido os debates conceptuais (as lutas científicas) sobre o significado do termo? De que forma essas discussões têm afetado a definição dos critérios de medida da eficácia escolar?

Subjacente ao conceito de “eficácia escolar” tal como pensada pelos pioneiros do campo, em meados da década de 1960, estava a ideia de que (i) a escola não cumpre a sua função se não colmatar, com a sua ação, as desigualdades de resultados entre alunos de grupos sociais distintos e (ii) de que esta função é fundamental para garantir que as crianças nascidas em meios cultural ou socialmente desfavorecidos estão em condições de ‘concorrer’ enquanto adultos numa sociedade altamente estratificada em função das qualificações escolares. James Coleman, coordenador do marcante *relatório Coleman* – cujo impacto ultrapassa fronteiras disciplinares, décadas e campos sociais, como bem demonstram análises contemporâneas da obra (Walters, 2007) –, insere-se nesta tradição. O autor identifica como principal objetivo do relatório dar resposta à questão:

“Quão bem providenciam as escolas da nossa Nação estas oportunidades [de aprendizagem] às crianças de grupos minoritários que, de outra forma, iniciariam a sua vida adulta com uma desvantagem distinta?” (Coleman, 1966, p. 36)

Assim, inerente ao início do debate sobre a eficácia das organizações escolares, estava uma preocupação com o papel da Escola na consecução do princípio da igualdade de oportunidades nas sociedades contemporâneas do pós-II Guerra Mundial. Este princípio tem sido amplamente entendido, na sua forma *ideal-típica*,⁵ como a garantia de que a mobilização de esforços por parte dos indivíduos para a obtenção

⁴ Uma pesquisa pouco refinada no *Google Scholar* utilizando a palavra-chave “*school effectiveness*” traz 1.890.000 resultados entre 1966 e 2022.

⁵ Utilizando o termo cunhado por Max Weber, uma construção ideal-típica é uma ferramenta teórica desenvolvida pelo cientista-social e “(...) representa o curso que um tipo particular de ação humana seguiria se a sua racionalidade por finalidade fosse formulada rigorosamente, a sua execução imperturbada pelo erro ou afeto e se, além disso, fosse inequivocamente orientada para um objetivo (económico) [traduzido do inglês].” (Weber, 2019 [1921], p. 85). Assim, a definição de igualdade de oportunidades apresentada aqui, tal como já foi apontado por outros (Seabra, 2009), não existe enquanto fenómeno empírico, servindo antes como medida do grau de aproximação das sociedades a um ‘estado puro’ de justiça social. Na verdade, da perspectiva da escolha racional subscrita, entre outros, por Coleman, não se almeja o fim das desigualdades, uma vez que isso implicaria, no binómio liberdade-igualdade, uma negação do direito natural de escolha a favor da tutela absoluta do governo

de recursos é condicionada apenas por fatores do foro da autodeterminação individual (ex.: o interesse, a motivação, o “dom”, o “mérito”, etc.) e não pelo que autores como Bourdieu & Passeron (1970) viriam a designar o *arbitrio cultural* das classes dominantes. Especificamente no que à escolarização diz respeito, tal arbitrio privilegia o capital cultural possuído pelas classes intelectuais, pelos profissionais técnicos e os profissionais liberais na obtenção de recursos escolares para os seus descendentes (mérito e títulos académicos), em detrimento de todos os outros, mas sobretudo das classes operária e agrícola, cujo insucesso escolar é um reflexo da sua condição de classe perante a escola e contribui, por sua vez, para a reprodução intergeracional de posições economicamente dominadas, internalizadas pelos dominados como legítimas (Ibid.).⁶

O que o *relatório Coleman* expôs é que, ao contrário do que ditava o senso-comum da época, tal sistema de reprodução escolar da desigualdade social não era fundamentalmente sustentado pela desigualdade de recursos humanos, materiais ou financeiros atribuídos às escolas, mas sim pelos efeitos diferenciados que (i) os mesmos recursos escolares exerciam sobre alunos com diferentes origens sociais e étnico-raciais e (ii) a alocação desigual de recursos dentro das próprias escolas tinha sobre as desigualdades de resultados. O efeito agregado do primeiro fenómeno (decorrente dos elevados níveis de segregação racial verificados entre escolas) fazia com que escolas predominantemente negras - geralmente compostas também por uma maioria de alunos das classes populares - concentrassem piores resultados em testes standardizados (Coleman, 1966). Já o segundo fenómeno, apesar de não ter sido objeto de estudo do relatório, foi apontado como explicação provável para a considerável fatia da variação de resultados dentro das escolas (cerca de 30%) por comparação com a baixa variação entre escolas.

Há aqui duas ideias a destacar. Em primeiro lugar, separar o problema da eficácia escolar do problema da qualidade dos recursos educativos constitui uma evolução face ao entendimento dominante durante a primeira metade do século XX de que, presenteados com as mesmas “condições” escolares, a responsabilidade de as aproveitar, transformando-as em resultados escolares e, futuramente, em recursos económicos, recaía em cada aluno e na respetiva família (Coleman, 1968). Tendo verificado diferenças residuais de resultados entre escolas (na ordem dos 10%), por oposição à variação de cerca de 30% dos resultados entre alunos da mesma escola, Coleman afirma que o problema do insucesso na Escola pública estadunidense está antes, por um lado, na falta de recursos culturais e económicos das famílias das classes populares, negras e imigrantes e, por outro lado, na sua segregação residencial que as acantona em redutos de exclusão. Conjugado com políticas de livre-escolha escolar, incentiva-se o *white*

central sobre os indivíduos – por outras palavras, a coletivização dos direitos e das oportunidades individuais –, mas antes soluções direcionadas à compensação direta dos indivíduos/famílias com menos recursos (materiais, culturais, etc.) (Coleman, 1976).

⁶ A profunda interligação das desigualdades escolares e sociais pode ser entendida à luz da especial permeabilidade da Escola a recursos e normas exteriores ao seu campo específico de produção, nomeadamente das famílias e comunidades de origem dos alunos, por virtude do elevado grau de conversão das competências, conhecimentos e títulos produzidos pela escola em recursos valorizados noutras instâncias de troca social, como a economia (ex.: a conversão de títulos escolares em vantagens competitivas no mercado de trabalho) (Coleman, 1990).

flight da classe média-alta e, conseqüentemente, a concentração de alunos “culturalmente desfavorecidos” nas mesmas escolas (Ibid.). Para o autor, estas questões estão fora do domínio de atuação direto das organizações escolares, dizendo antes respeito a políticas de organização e planejamento do território e de bem-estar social aos níveis estadual, regional e federal (Coleman, 1966).⁷

Em segundo lugar, o *relatório Coleman* considerou os resultados obtidos por alunos de diferentes grupos sociais em testes estandardizados como indicador da eficácia das escolas na consecução do princípio da igualdade de oportunidades. Hoje tão comum que poucos sistemas educativos carecem de um instrumento de avaliação das aprendizagens como parte central do sistema de monitorização da qualidade educativa (Eurydice, 2009), à época, associar os resultados escolares (*outputs*), à discussão da qualidade educativa — sendo os recursos sistêmicos, escolares e individuais (*inputs*) entendidos como fatores explicativos da eficácia (e não como indicadores de eficácia em si mesmos) — foi revolucionário.⁸

O autor discute a natureza destes testes e a sua adequação aos objetivos a que se propõe:

“Estes testes não medem a inteligência, nem as atitudes, nem as qualidades de caráter. Ademais, não são, nem pretendem ser, ‘aculturais’. Pelo contrário: são culturalmente vinculativos. O que medem são as competências que estão entre as mais importantes na nossa sociedade para obter um emprego, mudar para outro melhor e para participar plenamente num mundo crescentemente técnico. Consequentemente, os resultados de um aluno nos testes à saída da escolaridade obrigatória constituem uma boa medida do leque de oportunidades à sua disposição quando acabar a escola: uma escolha ampla de empregos e universidades, caso essas competências sejam muito elevadas; e uma gama restrita que inclui apenas os trabalhos mais subalternos, caso essas competências sejam muito baixas.” (Coleman, 1966, p. 20)

Encontramos nesta definição paralelos com a ideia de arbítrio cultural bourdiana, i.e., a noção de que a cultura (ou “competências”, como escreve Coleman) valorizada pela escola de massas é particular às classes dominantes, apesar da sua naturalização como cultura geral (Bourdieu & Passeron, 1970) e, por isso, não é partilhada por todos os alunos. Assim, um aluno que atinja resultados elevados nestes testes tenderá a partilhar da cultura dominante, dominando as “competências” por ela valorizadas, enquanto

⁷ No rescaldo da publicação do *relatório Coleman*, a comunicação social e várias organizações, ativistas e académicos pró-direitos civis interpretaram os resultados como um apelo à implementação de políticas de combate à segregação escolar (o *busing*, i.e., um sistema de transporte público para as crianças em idade escolar, que permitisse equilibrar a composição racial das escolas face à distribuição populacional real observada num determinado distrito - esta política entrou em vigor na sequência do processo *Swann v. Charlotte-Mecklenburg Board of Education*, 1971, por ordem do Supremo Tribunal dos EUA). Coleman causou polémica quando, alguns anos depois, publicou uma série de trabalhos e desenvolveu ações públicas em clara oposição a esta política, por considerar que tais medidas de “dessegregação forçada” pelo Estado central teriam o efeito oposto ao que se pretendia, acirrando a competição escolar e a segregação residencial através da fuga da classe média branca dos distritos integracionistas (Coleman, 1976). Pettigrew & Green (1976) apresentam uma reflexão importante acerca da influência da filosofia pessoal de Coleman nestes estudos e posições públicas posteriores ao relatório, marcadamente liberais na defesa do que entende serem os direitos naturais de escolha dos indivíduos, esquecendo, como referem os autores, que tais escolhas não estão isentas da influência de “limitações estruturais como a discriminação residencial e laboral sancionada pelo governo [federal]. [traduzido do inglês]” (Ibid., p. 48), devendo por isso ser combatidas com legislação apropriada.

⁸ Walters (2007) sugere que esta inovação inaugurou uma nova linha de pesquisa na sociologia da educação, hoje dominante, denominada por alguns como *status attainment tradition*.

um aluno com baixos resultados nos testes estandardizados não demonstra necessariamente menos inteligência ou motivação, mas sim um menor grau de familiarização com as competências culturalmente valorizadas. Em consequência, fica com um leque mais limitado de opções a que pode aspirar numa sociedade cujo “jogo” económico (Coleman, 1990) se faz de acordo com as regras estabelecidas pelos que dele beneficiam.⁹ O papel da escola na aquisição destas competências seria, neste entendimento, particularmente decisivo para estes últimos alunos.

Particularmente inovadora, no entanto, foi a conclusão de que as propriedades sociais dos alunos os tornam diferencialmente permeáveis às características da escola que frequentam. Os resultados dos alunos negros, por exemplo, são mais afetados pela qualidade dos docentes, pela composição socioeconómica e pelas expectativas académicas do corpo estudantil do que os seus pares brancos (Coleman, 1966). Esta conclusão parece ter permanecido pouco explorada nas duas décadas que se seguiram à publicação do relatório. Foi na transição para a década de 1990 que o campo da pesquisa sobre eficácia escolar voltou a explorar o que Coleman tinha identificado, no *relatório Coleman*, como sendo impactos distintos de características escolares específicas em vários grupos de alunos.

A expressão *eficácia escolar diferencial* emergiu com o significado hegemónico que tem até hoje no campo da eficácia escolar, ou seja, “eficácia para subgrupos dentro de cada escola, bem como no geral” (Nuttall et al., 1989, p. 769). Assim, uma escola será considerada *diferencialmente eficaz* se aumentar os resultados de certos grupos de alunos à custa da estagnação ou do decréscimo de outros (Kyriakides, 2004). Os estudos iniciais, como o de Nuttall e colegas mencionado acima pareciam confirmar esta hipótese, demonstrando, nomeadamente, que as escolas que conseguem melhorar a performance geral dos seus alunos tendem a aumentar a distância de resultados entre os alunos caribenhos e os restantes, assim como entre os alunos com baixos desempenhos escolares anteriores e os seus pares (Sammons et al., 1993) – sugerindo, portanto, que as medidas escolares implementadas para melhorar os resultados globais não são tão eficazes junto destes alunos.

No entanto, análises posteriores concluem de forma unânime que, uma vez controladas a origem socioeconómica dos alunos, o seu desempenho escolar anterior e a composição socioeconómica da escola, as escolas globalmente eficazes tendem a sê-lo para todos os seus alunos na mesma proporção (Marks, 2018; Sammons et al., 2006; Strand, 2010, 2016). O que isto significa, na prática, é que as escolas tendem a reproduzir as desigualdades pré-existentes, fazendo com que todos os alunos

⁹ A desnaturalização do insucesso escolar presente nesta conceptualização foi particularmente importante na década de 1960, contrastando com a crescente influência dos “testes de inteligência”/QI em vários domínios da sociedade americana, incluindo nas escolas, onde era tido como uma medida das capacidades intelectuais reais das crianças e usado para tomar decisões pedagógicas, tais como a alocação de alunos a turmas e grupos de nível (Beit-Hallahmi, 1994). Foi apenas a partir dos anos 1970 que as críticas à validade científica deste teste - nomeadamente à sua incapacidade de distinguir entre competências inatas e adquiridas - se traduziram em medidas políticas de limitação e até proibição da sua utilização, em certas esferas (Ibid.).

progridam (ou regridam, ou estagnem) sensivelmente ao mesmo ritmo e mantendo, assim, o fosso de resultados entre grupos sociais.¹⁰

O *relatório Coleman*, bem como o estudo de Jencks (1972b) e o conjunto de reanálises dos dados produzidos no âmbito do *relatório Coleman* (Mosteller & Moynihan, 1972) — os quais verificavam unanimemente o fraco poder das organizações escolares para contrariar os ‘destinos sociais’ dos alunos — desencadearam um movimento de especialistas e profissionais da educação decididos a mostrar que ‘as escolas importam’. Foram produzidos vários estudos de caso, singulares e comparados, cujo objetivo era identificar as características propiciadoras do sucesso em escolas com resultados acima da maioria. Esta tradição de pesquisa, focada na procura de ‘escolas eficazes’ nos EUA e no Reino Unido, rapidamente atingiu um ponto de saturação no que respeita às principais dimensões identificadas como promotoras de sucesso escolar: (i) uma liderança forte com orientação para os resultados académicos, (ii) uma cultura de escola coesa em torno de expectativas elevadas para com os alunos, (iii) um clima disciplinar ordeiro, (iv) uma canalização eficiente dos recursos existentes para a melhoria dos resultados, (v) instrumentos de monitorização dos processos e resultados escolares, (vi) envolvimento dos alunos na vida da escola e (vii) práticas colaborativas de trabalho docente (Edmonds, 1979; Edmonds & Fredericksen, 1979; Rutter et al., 1979).

Além dos problemas metodológicos subjacentes a esta vaga de estudos de caso, autores como Reynolds (1982) e Teddlie & Stringfield (1985) defenderam, mais tarde, a necessidade de critérios contextualizados para o estudo da eficácia escolar, de acordo com a composição social dos estabelecimentos, com ênfase nas escolas com populações maioritariamente negras e das classes populares. Se estes estudos de caso, pela sua natureza necessariamente não-representativa do universo das escolas, tinham óbvias limitações, foram instrumentais na demonstração de que é possível as escolas terem um impacto positivo no sucesso escolar. Assim, a passagem para a década de 1980 assistiu a um *boom* de pesquisas que procuravam melhor quantificar o efeito-escola, nomeadamente através da aplicação de métodos e técnicas de análise de dados pouco desenvolvidos ou inexistentes à época do *relatório Coleman*, procurando assim integrar os novos desenvolvimentos das ciências estatísticas com os conhecimentos acumulados até então acerca dos fatores que potenciam uma ação escolar eficaz.

Este *corpus* de pesquisa pretendia, mais do que a construção teórica do campo da eficácia escolar, encontrar os indicadores (Hanushek, 1981; Parsons et al., 1984; Share et al., 1984), os instrumentos (Madaus et al., 1979), as técnicas (Raudenbush & Bryk, 1986) e até os modelos causais (Glasman & Biniaminov, 1977) mais adequados para medir o efeito-escola nas suas várias dimensões, bem como no seu tamanho global e na sua consistência ao longo do tempo. Sammons e colegas (2016) salientam que

¹⁰ É importante aqui distinguir *eficácia* diferencial de *efeitos* diferenciais. O primeiro termo diz respeito à tendência global das escolas para, no geral, diminuir, aumentarem ou reproduzirem as desigualdades de desempenho académico — diz-se que não há provas de eficácia escolar diferencial, não porque não existam escolas que contrariem o “destino social” dos seus alunos, mas porque estas são raras e, por isso, não-significativas do ponto de vista estatístico (Strand, 2016). Pelo contrário, existem fortes evidências de efeitos diferenciais de determinadas características escolares em grupos diferentes de alunos, que serão discutidas no subcapítulo 1.3.

não existe um conceito de efeito-escola, mas várias definições operacionalizadas consoante os critérios escolhidos por cada autor, de acordo com os objetivos da pesquisa. Estatisticamente, ele varia na sua complexidade, desde o indicador mais simplista (e rapidamente ultrapassado na história do campo da eficácia escolar), – as medidas de desempenho absoluto –,¹¹ passando por análises mais finas que quantificam os ganhos médios de aprendizagem feitos pelos alunos em cada escola ao longo de dois ou mais anos – os estudos de mais-valia educativa ou valor acrescentado (Ballou et al., 2004) –, ou introduzem variáveis de controlo das características dos alunos no cálculo do desempenho médio total - o desempenho absoluto ajustado.

Destaca-se ainda duas das mais complexas medidas do efeito-escola, atualmente: os efeitos diferenciais de que falámos anteriormente – ou a variação intraescolas –, baseados na introdução de *random slopes* representativas de indicadores de caracterização social como o género, o estatuto socioeconómico ou a etnicidade nos modelos de regressão (Sammons et al., 2006); e, por fim, as estimativas residuais do desempenho expectável dos alunos, tendo em conta as características das escolas (contextuais ou organizacionais).

Na procura de uma ou mais definições de eficácia escolar existentes no campo homónimo, fica clara a indefinição do termo – de tal forma que se torna difícil justificar a sua classificação como um conceito.¹² Uma das primeiras definições operacionais surgiu pela mão de Edmonds, cerca de uma década após a publicação do *relatório Coleman*:

“Especificamente, requer-se que uma escola eficaz aproxime as crianças pobres do domínio mínimo de competências escolares básicas que hoje correspondem às performances minimamente bem-sucedidas das crianças das classes médias.” (Edmonds, 1979, p. 3)

De forma semelhante, ainda que numa linguagem mais neutra, Sammons e colegas sugerem:

“Uma escola mais eficaz é aquela onde a performance [média] dos alunos é mais elevada do que a prevista pelo input [as características dos alunos] (uma medida residual positiva); uma escola menos eficaz é onde o desempenho dos alunos é pior do que o previsto (residual negativo).” (Sammons et al., 2016, p. 27)

Enquanto Edmonds define claramente como pré-requisito para a atribuição do título de “escola eficaz” a diminuição das desigualdades na mestria de competências básicas entre alunos das classes populares e médias, Sammons e colegas deixam em aberto a possibilidade de uma escola que mantém ou reforça as desigualdades existentes, por via da distribuição diferenciada de recursos pedagógicos como

¹¹ Em Portugal, os *rankings* nacionais, publicados por vários órgãos de comunicação social a partir de dados oficiais fornecidos pelo Ministério da Educação, são um bom exemplo disto. Apesar de terem passado, na generalidade, a incluir “controlos” contextuais desde 2017/2018 (como o n.º médio de anos de escolaridade dos pais e a percentagem de alunos beneficiários de Ação Social Escolar), continuam a apresentar em primeiro lugar uma lista das escolas secundárias públicas e privadas, por ordem decrescente da pontuação média obtida nas provas finais de ciclo (exames nacionais).

¹² Um conceito é um elemento constitutivo de uma teoria - que é, por sua vez, parafraseando Alexander (1987, p. 2), um conjunto de generalizações abstratas feitas a partir de casos particulares acerca de “leis”. Estas generalizações são, essencialmente, afirmações sobre relações entre conceitos. Assim, um conceito é útil ao cientista social na medida em que a sua definição é explícita, clara e partilhada por todos os que o utilizam (Turner, 2003).

mecanismo para atingir uma média mais elevada à custa dos seus alunos mais fracos — como acontece, por exemplo, no fenómeno de triagem educativa, decorrente de políticas punitivas de prestação de contas (Jennings & Sohn, 2014) —, ser considerada “eficaz”.

A vaga mais recente de estudos sobre eficácia escolar parece concordar que esta é composta por duas dimensões (i) a qualidade, i.e., a melhoria dos resultados globais e (ii) a equidade, i.e., a diminuição das desigualdades de resultados entre grupos de alunos. Como sumarizam Reynolds e colegas:

“As duas dimensões gerais da eficácia escolar, qualidade e equidade, continuam a ser o cerne deste domínio de pesquisa. A qualidade escolar é vista como o quão uma escola supera outras na performance, controladas as características dos seus alunos. A dimensão da equidade refere-se ao poder compensatório das escolas, indicando que algumas escolas são melhores a compensar as características de *input* (tais como o estatuto socioeconómico, o género, a etnicidade e os fracos desempenhos de alunos recém-chegados, especialmente no ensino secundário) do que outras. Assim, a dimensão da qualidade refere-se a diferenças entre escolas, enquanto a dimensão da equidade se refere a *gaps* dentro da escola.” (Reynolds et al., 2014, p. 205)

Apesar disto, a maioria das obras produzidas no campo continua, atualmente, a focar-se na primeira dimensão: a da qualidade global dos resultados produzidos pelas escolas — ainda que com medidas sofisticadas, longitudinais, que levam quase sempre em conta o contexto e as características sociais dos alunos. Isto pode constituir um problema, já que, como refere Strand, parece haver um efeito empírico de *trade-off* da equidade a favor da eficácia global, nas escolas tidas como mais eficazes:

“Se todas as escolas melhorarem de forma a obter resultados ao nível das mais eficazes, a diferença entre o desempenho dos alunos brancos britânicos e caribenhos negros pode mesmo aumentar. Contrariar este efeito implicará medidas de discriminação positiva e um redirecionar substancial de recursos humanos e materiais para programas [de estudo] em áreas com uma elevada proporção de alunos pertencentes a minorias ou desfavorecidos (Mortimore & Whitty, 1997). Fica claro que pesquisas futuras devem focar-se nos *gaps* dentro das escolas, mais do que em diferenças entre escolas, se pretendemos obter um conhecimento mais profundo da origem e crescimento dos *gaps* na equidade.” (Strand, 2010, p. 310)

Esta preocupação com o estudo dos efeitos intraescolas (*within-schools*) não é nova no campo da eficácia escolar, ainda que tenha vindo a ganhar tração particularmente nas últimas duas décadas. As chamadas para pesquisas que proponham desocultar os processos escolares — a “caixa negra” do processo educativo, como passou a ser conhecida no jargão do campo —, por detrás do esquema causal simplificado de *input-output*, remontam pelo menos à primeira obra a reunir um conjunto de reanálises aos dados do *relatório Coleman*, organizada por Frederick Mosteller & Daniel Moynihan em 1972. No ensaio de Jencks (1972a), por exemplo, destaca-se que, por regra, os alunos com os piores resultados nos testes estandardizados frequentam as mesmas escolas que os alunos que obtêm os melhores resultados. Emergem assim, na sequência da discussão sobre o *relatório Coleman*, os primeiros estudos sobre o efeito-professor, o efeito-turma e o efeito-grupo-de-pares — assuntos sobre os quais nos debruçaremos em maior detalhe mais tarde.

É no âmbito deste ímpeto a olhar para dentro das escolas que surge o movimento da melhoria escolar — *school improvement* —, estabelecendo-se rapidamente como competição significativa para o campo

da eficácia escolar (Creemers & Reezigt, 1996; Reynolds et al., 2014). Originalmente focado na investigação-ação-divulgação de casos concretos de melhoria de resultados e de procedimentos escolares — muitas vezes, liderados por profissionais da educação, numa lógica *bottom-up* —, passou mais tarde a ser a base para a aplicação de políticas públicas para a reforma escolar (o impacto político destes movimentos será debatido no subcapítulo seguinte). No entanto, em virtude da natureza casuística do seu desenvolvimento, esforços de sistematização e teorização foram particularmente negligenciados até à viragem do milénio.

Hopkins avança uma definição dual de melhoria escolar: a mais clássica, consistindo nos esforços para melhorar as escolas enquanto espaços de aprendizagem para todos os alunos; e uma outra, mais recente, que acrescenta a esse desígnio central o desenvolvimento de mecanismos nas escolas para gerir e sustentar a mudança (Hopkins, 2005, p. 3); salientamos, no entanto, a indefinição dos termos presentes nesta proposta — o que se entende por “esforços”? “Melhoria”? “Aprendizagem”? “Mudança sustentável”?

De facto, uma questão que a presente revisão de literatura suscita é a notória relutância, no campo da eficácia escolar, em definir conceitos, entre os quais se encontra o conceito homónimo — o que se prende, na perspetiva dos principais expoentes do campo, com a natureza profundamente contextual, conjuntural e valorativa do fenómeno. Na retrospectiva feita por Townsend e colegas (2015), fica claro que existe um entendimento mais ou menos explícito dentro do campo acerca dos seus limites de atuação; remete-se geralmente a definição conceptual para as instituições decisoras ao nível governamental, escolar e/ou local. Assim, apesar de serem reconhecidas as nuances culturais, geográficas e históricas dos resultados produzidos pelas escolas, existe uma ausência generalizada de engajamento teórico-conceptual com estas especificidades ou com as suas consequências analíticas. Consideremos a definição de “escola eficaz” avançada por Townsend, bastante ilustrativa desta postura:

“Uma escola eficaz é aquela que desenvolve e mantém um programa educativo de elevada qualidade, desenhado para atingir objetivos sistémicos e localmente identificados. Todos os alunos, independentemente da sua família ou origem social, experienciam melhorias na sua carreira escolar e sucesso na conquista destes objetivos, com base em técnicas de medida externas e internas apropriadas.” (Townsend, 1994, p. 48)

Se é verdade que o autor considera indispensável que todos os alunos sejam capazes de atingir os objetivos educativos ao longo do seu percurso escolar, independentemente das suas origens sociais, a natureza desses objetivos fica ao critério das instâncias sistémicas (externas às escolas e aos seus agentes) ou locais. Esta tem sido, historicamente, uma das principais críticas lançadas ao campo da eficácia escolar, vindas de dentro e de fora do mesmo: a ausência de um (ou de uma pluralidade, como é habitual acontecer nas ciências sociais) “compromisso teórico-epistemológico” (Thrupp, 2001), claramente apresentado e a partir do qual se geram conceitos, indicadores, metodologias e resultados coerentes entre si. Como afirmam Luyten e colegas:

“Uma barreira importante à acumulação de conhecimento é a falta de instrumentos estandardizados para medir as variáveis centrais da SER [pesquisa sobre eficácia escolar]. É

difícil extrair conclusões globais apropriadas sobre as inter-relações entre variáveis quando os conceitos não são consistentemente medidos entre estudos.” (Luyten et al., 2005, p. 259)

Por consequência, o que se verifica é “um corpo de literatura social e politicamente descontextualizado” (Thrupp, 2001, p. 8), em que existem relações entre “variáveis” (e não conceitos) cujas implicações teóricas e ideológicas são incipientemente discutidas, confinando o campo a uma abordagem eminentemente técnica (Lingard et al., 1998) que, como concedem Teddlie & Reynolds (2001), se predispõe a ser acusada de servir de muleta a políticas educativas quer conservadoras, quer liberais. Tal tecnicismo, focado na procura de características e correlações ao invés de hipóteses e explicações, tende a reproduzir (ou a ser maleável a) os entendimentos dominantes num determinado momento e tempo histórico, como será discutido em maior detalhe no subcapítulo seguinte. Privilegia-se, assim, de forma irrefletida, uma visão ‘etnocêntrica’ da eficácia escolar, porque submetida à lógica “economicista” que domina todas as outras, uniformizando os sentidos e valores aos que regem o mercado (Lingard et al., 1998).

De facto, a maior parte das instâncias na literatura onde os autores se propõem a definir “eficácia escolar”, são a definir o objeto, objetivos e âmbitos de pesquisa do campo homónimo, ao invés do seu conceito central. Dá-se o exemplo da influente definição apresentada por Scheerens:

“O desenho elementar da pesquisa sobre eficácia escolar é a associação de condições hipotéticas para a otimização da eficácia de medidas de escolarização e de resultados, sobretudo de desempenho dos alunos. O modelo básico da teoria dos sistemas (...) ajuda a clarificar este desenho básico. A principal tarefa da pesquisa sobre eficácia escolar é revelar o impacto de características relevantes de *input* sobre o *output* e ‘arrombar’ a caixa negra para mostrar que processos ou fatores ‘funcionam’, juntamente com o impacto de condições contextuais. Dentro da escola, ajuda distinguir um nível de escola e um de turma e, igualmente, processos escolares organizacionais e instrutivos.” (Scheerens, 2004, p. 1)

Esta breve incursão permite extrair algumas conclusões preliminares acerca do campo da eficácia escolar. Em primeiro lugar, há sinais de um ressurgimento, na última década, de um compromisso mais ou menos alargado no campo com as questões da igualdade de oportunidades – patente, nomeadamente, na definição dual de eficácia escolar subscrita pelas principais figuras do campo de pesquisa (Kyriakides et al., 2018; Reynolds et al., 2014; Sammons et al., 2016), mas também no aumento das obras que se focam na procura de efeitos escolares diferenciais e contextuais. No entanto, fica também claro que o campo sofre tradicionalmente de um incipiente grau de reflexão teórica, dificultando a resposta às questões prementes, bastas vezes colocadas pelos críticos: eficaz, para quem e para quê (Bogotch et al., 2007, p. 93)?

1.2. Lutas científicas no campo da eficácia escolar

Angus caracteriza a tradição da pesquisa sobre eficácia escolar da seguinte forma:

“(...) uma tradição restrita e seletiva de pesquisa e comentário sobre eficácia escolar, um movimento que é internamente focado, autorreferencial e tem o seu próprio conjunto de marcadores culturais – heróis, vilões, sagas e lendas.” (Angus, 1993, p. 335).

De facto, se recuarmos às polémicas que marcaram a emergência do campo, nos EUA, fica claro que a sociologia da educação — e, por consequência, todos os seus arautos — ficou eternizada como a “vilã” da história.¹³ Num artigo esclarecedor de Edmonds e colegas (1973) — um dos “heróis” do movimento das escolas eficazes, que emergiu em reação ao *relatório Coleman* —, atribui-se a alguns dos cientistas sociais com maior reconhecimento académico e social à época, “a honra dúbia de oferecer observações científico-sociais que sustentam ou encorajam aqueles que pretendem reverter o ímpeto nacional da reforma social” (Ibid., p. 76). Coleman, dizem, denigre com o seu relatório uma década de políticas educativas em prol das crianças negras; Jencks, com a sua obra *Inequality* (1972), à data um dos trabalhos mais sofisticados de análise de dados educativos, fecha a porta à capacidade de as escolas melhorarem os seus processos, bem como à eficácia de tais melhoramentos na igualização das oportunidades educativas e sociais. Edmonds preconiza, numa afirmação marcante que seria recorrentemente recordada por proponentes e críticos do campo da eficácia e melhoria escolar:

“(...) o repúdio da noção científico-social de que a origem familiar é a principal causa da aquisição de competências escolares básicas é, provavelmente, um pré-requisito para a reforma bem-sucedida das escolas públicas a favor das crianças pobres.” (Edmonds, 1982, p. 23)

Um aspeto curioso desta discussão é a ênfase colocada na atratividade política das conclusões dos estudos sociológicos. O avultado financiamento público e privado a estes estudos é referido por diversas vezes como sendo problemático, já que permite esconder resultados ambíguos, obtidos a partir de dados genéricos com fraca qualidade e de pressupostos teóricos ideologicamente comprometidos (ex.: etnocêntricos), por detrás de um aparato técnico-metodológico aparentemente neutro, robusto e difícil de replicar sem financiamento. Por estas razões, tornam-se instrumentos políticos úteis para quem deseja argumentar no sentido do bloqueio de importantes reformas educativas, algumas já em curso — como a dessegregação escolar —, outras em vias de se efetivarem — como a implementação de políticas educativas compensatórias, nomeadamente assentes no aumento do financiamento das escolas menos “eficazes”, que corresponderiam às mais frequentadas por crianças pobres e negras.¹⁴

Estas críticas são retomadas quase integralmente na década de 1990. No entanto, desta vez, as vozes que se levantam são as dos sociólogos, contra os “ideólogos disfarçados” da eficácia escolar. Tal

¹³ Também a economia da educação, sobretudo aquela assente em propostas neoconservadoras que emergiram nos anos 1980, como a de Hanushek, mereceu a desaprovação do campo da eficácia escolar, como deixa claro a retrospectiva de Beare (2007, p. 33).

¹⁴ Relativamente às críticas apontadas ao trabalho de Jencks, considera-se importante refletir acerca da preocupante recuperação feita pelo autor de argumentos inatos/biológicos na explicação das desigualdades cognitivas entre alunos negros e brancos (Jencks, 1972b), apesar de a tese genética das desigualdades étnicas e sociais ter sido amplamente desacreditada na comunidade científica quase duas décadas antes (Winston, 2020). Trinta anos mais tarde, o autor não desmerecia totalmente a validade científica de tais propostas, argumentando: “Não existe nenhuma evidência genética direta a favor ou contra a teoria de que o *gap* negro-branco é inato, porque ainda não identificámos os genes que afetam competências como a leitura, a matemática e o pensamento abstrato.” (Jencks & Philips, 1998). Adicionalmente, em 2009, Jencks viu-se envolvido numa polémica por ter pertencido ao comité de avaliação que aprovou uma tese doutoral sobre a determinação genética das diferenças de QI entre alunos com e sem origem imigrante (Wiener, 2013).

fenómeno indica que houve, nas duas décadas que separam a publicação do *relatório Coleman* em 1966 da institucionalização do campo, em meados dos anos 1980, uma inversão da posição das duas disciplinas face ao campo político. A visibilidade e legitimidade pública atribuída à sociologia e aos vários estudos independentes sobre a igualdade de oportunidades desenvolvidos sob a sua alçada, durante as décadas de 1960/70, está intimamente relacionada com a sua progressiva matematização — condição para uma maior autonomia disciplinar dentro do campo científico, como argumenta Bourdieu (2004).

De facto, as reconhecidas contribuições de Coleman para o desenvolvimento de uma sociologia matemática aplicada à educação e a sua proficiência estatística foram as principais razões por detrás da sua escolha para liderar o *relatório Coleman*, além da sua aberta simpatia pelo movimento dos direitos civis (Hill, 2017). Este momento histórico da sociologia americana demonstra bem a relação complementar, ao invés de paradoxal, como se poderia pensar, entre (i) a autonomização de uma disciplina científica,¹⁵ através do desenvolvimento de sistemas crescentemente abstratos de pensamento e (ii) a legitimidade pública (económica, política, etc.) atribuída a essa disciplina. A “ilusão escolástica” de que fala Bourdieu (2004) i.e., a crença na natureza desinteressada e asocial da produção científica, é um produto histórico da acumulação de conhecimentos, métodos e um “saber-fazer prático”. É a “anamnese da génese” do próprio campo e das lutas de poder que o configur(ar)am o mecanismo que permite aos cientistas acumular, simultaneamente, capital dentro do seu campo/disciplina (reconhecimento científico), bem como capital político e económico (que se traduz em financiamento, passível de assegurar a reprodução e expansão do campo) (Ibid.).

No entanto, a fraca tradução destes estudos, assim como de outros posteriores como o de Bowles & Gintis (1976), em orientações políticas concretas, gerou críticas por parte de académicos, educadores, decisores políticos e ativistas de todos os espectros ideológicos. Os autores foram simultaneamente acusados de conservadorismo como de marxismo, por sugerirem que uma verdadeira mudança na estrutura de oportunidades sociais e raciais demoraria décadas, senão séculos a atingir e requeria esforços não só do sistema educativo, como do sistema laboral e habitacional. Segundo Coleman:

“[o *relatório Coleman*] foi um estudo das condições existentes e não se pretendia que os resultados fossem usados como *inputs* políticos diretos. (...) quando o relatório apareceu, o HEW [Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar] ficou algo perplexo com os resultados do estudo. Não sabiam exatamente o que fazer com as conclusões, porque muitas iam contra a política da época. Descobrimos que a composição de classe social de uma escola tinha mais impacto no desempenho dos alunos (nas áreas estudadas) do que as medidas tradicionais de qualidade escolar, como as instalações e a despesa por aluno. Este resultado era contrário à política do HEW e à ortodoxia nos círculos educativos. Como sabe, as conclusões não nos conquistaram muitos amigos em nenhum campo.” (Coleman, 1979, p. 49)

¹⁵ “Dizer que o campo é relativamente autónomo a respeito do universo social circundante, significa que o sistema de forças constitutivas da estrutura do campo (tensão) é relativamente independente das forças que se exercem sobre o campo (pressão). Dispõe, de alguma forma, da ‘liberdade’ necessária para desenvolver a sua própria necessidade, a sua própria lógica, o seu próprio *nomos*”. (Bourdieu, 2004, p. 70)

Mais de três décadas depois do *relatório Coleman*, uma situação semelhante acontece: duas das mais proeminentes figuras da pesquisa sobre eficácia escolar queixam-se de o campo ser alvo de críticas contraditórias de enviesamento ideológico dos seus resultados ao longo das décadas:

“[a pesquisa sobre eficácia escolar] será sempre politicamente controversa, já que abrange ‘a natureza e os propósitos da escolarização’, mas é interessante que algumas componentes tenham sido criticadas politicamente com fundamentos contraditórios. (...) parece seguro concluir que, desde que os investigadores sejam acusados de conduzir pesquisa que apoia causas quer liberais, quer conservadoras, estas críticas podem ser simplesmente aceites como consequência do domínio sobre o qual trabalhamos.” (Teddle & Reynolds, 2001, p. 42-43)

Um olhar atento sobre as críticas consideradas ‘conservadoras’, pelos autores do artigo, mostra que se tratam, na verdade, de olhares (sociológicos) céticos relativamente à asserção de cientificidade do campo, devido à fraca robustez teórica e metodológica das suas grandes obras, à data. Tanto Ralph & Fennessey (1983) como Rowan e colegas (1983), por exemplo, destacam a importância do campo da eficácia escolar como suporte ideológico às reformas educativas, no sentido da melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos. Ressalvam, no entanto, que é importante esclarecer o papel dos seus proponentes — mais reformadores e *problem-solvers* que cientistas — nos estudos educacionais. De facto, ambos os artigos defendem que o campo de pesquisa permanecerá refém de um pragmatismo acrítico enquanto não desenvolver um modelo teórico capaz de compreender a lógica dos processos educativos, assente numa perspetiva das organizações escolares como sistemas culturais e normativos onde se (re)produzem significados e ‘mitos’ — sobre os quais assentam as práticas dos seus agentes e das quais derivam os resultados escolares.

A acusação de dar primazia às valências práticas do conhecimento, por parte dos críticos do campo, não parece atingir os seus proponentes, que enaltecem esse ‘sentido prático’ como uma das virtudes da disciplina. Opõem a sua postura “tecnológica” à das ciências sociais da educação, que acusam de “snoberismo académico” e de “obsessão” com os debates filosóficos acerca das finalidades últimas da educação, em detrimento de estudar, como faz a pesquisa sobre eficácia escolar, os meios que permitem alcançar os resultados desejados (Reynolds & Teddle, 2001, p. 105). A reação dividida da comunidade educativa e do público em geral aos resultados do (já clássico) estudo de Rutter e colegas, *Fifteen Thousand Hours* (1979), realizado no Reino Unido, é dada como exemplo da natureza social e cientificamente disruptiva da abordagem da eficácia escolar. Faz-se sentir, nesta explanação, o eco da que foi oferecida por Coleman para a receção explosiva ao *relatório Coleman*, mais de três décadas antes.

Tendo em conta que a demarcação de fronteiras entre disciplinas científicas é, sobretudo, um exercício de poder, que visa a manutenção ou disrupção da estrutura de oportunidades dentro destes campos (Bourdieu, 2004), não parece apropriado considerar os discursos dos atores científicos acerca da sua própria prática como indicadores objetivos da realidade social da ciência. Uma breve incursão nas biografias profissionais de alguns dos maiores expoentes do campo da eficácia esclarece-nos acerca dos *habitus* académicos que povoam a disciplina. Podemos admitir que o “sentido prático” que a define

advém parcialmente da área de formação dos seus proponentes, que é maioritariamente as ciências da educação e da administração educativa. Tendo passado por uma fase de institucionalização científica em meados do século passado, esta disciplina sofreu uma crise interna durante os anos 1980 e 1990, com a simultânea expansão do seu âmbito de estudo — que se manifestou num *boom* de pesquisas e publicações — e a chegada de muitos novos atores, que colocaram no centro do debate a importância do fortalecimento da ligação entre as teorias da administração escolar e a prática educativa (Oplatka, 2009).

O autor destaca dois “lados” opostos nesta discussão, que lembram claramente a lógica das lutas académicas pela subversão ou conservação da estrutura dos campos científicos, tal como conceptualizada por Bourdieu (2004). De um lado estavam os recém-chegados (assim como alguns ‘descontentes’, com pouco reconhecimento no campo) a uma disciplina em expansão e, por isso, crescentemente competitiva, advogando em simultâneo o “retorno às origens” — com a defesa de uma perspetiva da administração escolar assente no conhecimento prático dos educadores — e a missão de responder às necessidades sociais da época — neste caso, o conhecimento dos fatores que potenciam a melhoria do desempenho escolar. Do outro lado, os históricos e seus alinhados, que dominam o campo há décadas por virtude do reconhecimento obtido pelo trabalho de institucionalização pela teorização, estando por isso pouco disponíveis para rever os princípios de atuação da disciplina, no que entendiam ser uma submissão da reflexão logicamente sustentada ao imperativo dos resultados imediatos (Oplatka, 2009).

É, portanto, admissível que o aumento da competição interna gerada pelo *boom* de recém-chegados à Administração Escolar, juntamente com a visibilidade pública obtida pelo movimento das escolas eficazes nos anos 1980 e o estabelecimento do paradigma *evidence-based* para a elaboração de políticas públicas na mesma altura, tenha levado ao investimento de alguns destes recém-chegados no subcampo emergente da eficácia escolar. Um novo campo que já tem, à partida, grande visibilidade externa e oportunidades latentes de rápida expansão, com um paradigma assumidamente pragmático e orientado para a promoção da reforma educativa.

Foi nas décadas de 1980 e 1990 que o paradigma da eficácia escolar teve maior impacto nas políticas educativas de várias nações. Nos EUA, registaram-se o surgimento e rápida expansão de projetos de investigação-ação a nível local e distrital nos EUA, com avultado financiamento federal e/ou privado direcionado especificamente para a melhoria de escolas com níveis consistentes de insucesso e que servissem populações desfavorecidas — como o *Comer School Development Project*, o *Accelerated Schools Project*, o *Success for All* ou o *New American Schools Design*. Todos estes projetos foram encabeçados por figuras proeminentes do movimento das escolas eficazes, como Slavin, Levin e Springfield. Os anos 1990 protagonizaram uma expansão internacional do campo da eficácia, que se refletiu num aumento de financiamento a projetos semelhantes aos descritos acima — entre os quais se contam o *Improving the Quality of Education for All*, de Hopkins (Reino Unido), o *Effective Schools Project*, do *Halton Board of Education* (Canadá) ou o *Dutch National School Improvement Project*, com

base no trabalho de Creemers (Países Baixos). É importante destacar, ainda, o papel de instâncias supranacionais como a OCDE e a UNESCO na colocação da eficácia escolar na agenda política internacional para as décadas subsequentes, como refere Lima (2008). Nomeadamente, através do financiamento a projetos de âmbito internacional — como o *International School Improvement Project* (1982, coordenado por van Velzen) —, mas também com a promoção de publicações de revisão do conhecimento acumulado na área e com a adoção (parcial) de modelos analíticos do campo da eficácia escolar para a elaboração de inquéritos internacionais como o TALIS e o PISA, cuja função reguladora da adoção de políticas educativas nacionais foi já amplamente documentada (Sellar & Lingard, 2013).

Ball (1995) atribui a hegemonia deste paradigma, durante o período em questão, à sua adequação ao projeto político dominante, que se apropria do conhecimento produzido por estas disciplinas para justificar medidas que desviam a responsabilidade pelo declínio dos resultados das instituições sociais, perpetuadoras de desigualdades múltiplas, para as organizações e atores escolares. Partindo do pressuposto de que o estado natural de uma organização é a harmonia social e a igualdade de oportunidades, assume-se que o conflito e a desigualdade decorrem de fatores ou elementos desviantes e específicos da organização, que devem ser “tratados”. De facto, a metáfora médica, que vê a escola com fracos resultados como um organismo “doente”, é explicitamente usada em alguns textos do movimento (Reynolds & Teddlie, 2001).

Trabalhos mais recentes de revisão histórica da pesquisa sobre eficácia escolar reconhecem a perda progressiva de relevância do campo, no domínio das políticas e práticas educativas (Harris et al., 2013; Scheerens, 2013). O declínio tinha sido já profetizado por alguns autores críticos e aliados, que salientavam a tendência para os resultados destas pesquisas serem apropriados de forma simplista por parte dos decisores políticos (Angus, 1993; Goldstein & Woodhouse, 2000; Purkey & Smith, 1985). A política educativa do governo New Labor no Reino Unido, entre meados da década de 1990 e meados de 2000, é frequentemente referida, simultaneamente, como (i) um dos casos históricos de mais clara influência da eficácia escolar na definição de políticas governamentais (Harris et al., 2013) e (ii) um exemplo da redução do vasto corpo de conhecimento do campo a fórmulas genéricas para monitorização das escolas, sem levar em conta o impacto dos contextos escolares (Thrupp, 1998).

Por outro lado, a melhoria do aparato metodológico do campo desde meados da década de 1980 permitiu desconstruir algum do otimismo que foi, durante as décadas iniciais, uma importante força motriz do movimento das escolas eficazes. A (re)descoberta do efeito diminuto da escola sobre os resultados dos alunos, face a outros fatores individuais e contextuais, juntamente com os primeiros estudos multimétodo longitudinais que demonstraram a inconsistência dos resultados obtidos entre disciplinas, turmas e escolas diferentes, contribuíram para o desinvestimento político na eficácia escolar como base científica privilegiada para a elaboração de políticas (Harris et al., 2013).

Por fim, Thrupp e Lupton sugerem ainda que as agendas de pesquisa descontextualizadas, tais como a que marcou a PEE durante as primeiras décadas do seu desenvolvimento, oferecendo fórmulas e soluções standardizadas para problemas complexos, perderam atratividade quer para os decisores

políticos, quer para os agentes escolares, que se deparam com contextos educativos marcados pela diversidade de públicos e de desafios que requerem soluções adaptadas, ao invés de universalizantes (Thrupp & Lupton, 2006a).¹⁶

Tendo já analisado a adesão de um setor das ciências educativas ao novo paradigma pragmatista da administração escolar — entre o qual se conta a eficácia escolar —, importa prestar a mesma atenção à veemente oposição da sociologia a este campo. Esta deu-se sobretudo na década de 1990, quando as críticas mudam de teor, deixando de focar tanto as lacunas metodológicas e conceptuais das pesquisas desenvolvidas sob a alçada da eficácia escolar, para críticas de carácter sobretudo ideológico. Nesta altura, o paradigma de reforma educativa do movimento global comumente designado por *New Public Management*,¹⁷ que se consolidava nos países anglófonos, ancorava-se numa “política de culpabilização” das escolas e dos seus atores, assente em medidas de prestação de contas essencialmente punitivas e descontextualizadas, que rapidamente mereceram a desaprovação dos educadores, assim como da sociologia (Ball, 1995; Thrupp, 1998; Thrupp & Lupton, 2006a). Os sistemas educativos foram alvo de reformas estruturais, das quais o ensino superior não escapou. A submissão da atividade académica ao imperativo da utilidade, mensurável em *outputs*, significava aos olhos de muitos que:

“Enquanto profissão académica, a sociologia pode existir na sociedade de mercado apenas no lugar designado pela ciência dos mercados. Seria uma ciência especial das falhas do mercado, explicando os pobres, os desviantes, os malsucedidos e o insólito.”(Connell, 2000, p. 295-6).

Dava-se conta, um pouco por todo o mundo, de um “esvaziamento” expressivo do financiamento e número de alunos nos cursos superiores e departamentos das Artes Liberais, a favor da expansão das áreas ligadas às ciências físicas e da administração (Slaughter & Rhoades, 2000). No Reino Unido, as ciências sociais foram um terreno altamente contestado com a viragem conservadora nos governos da

¹⁶ A perda de terreno político da eficácia escolar começou por ocorrer a favor da pesquisa sobre melhoria escolar, que no seu desenvolvimento centrou os contextos de atuação e as especificidades das escolas individuais (Thrupp, 2001, p. 8). No entanto, a união entre os dois movimentos na viragem do milénio pode ter contribuído para a concomitante perda de relevância de ambos os campos, como podemos depreender pela data em que um dos expoentes da melhoria escolar deixa o seguinte aviso:

“O momento da pesquisa sobre melhoria escolar será efémero, a não ser que consiga persuadir os seus novos amigos de que não é uma ‘solução rápida’ para a mudança educativa e que o desafio de melhorar o desempenho dos alunos requer uma resposta intencional e estratégica.” (Hopkins, 2005, p. 1).

¹⁷ Trata-se de um paradigma de governança institucional que emergiu na década de 1980, assente numa crescente permeabilidade das instituições públicas aos métodos e lógicas de funcionamento do mercado. Algumas das características do *New Public Management* são:

“Atenção aos *outputs* e performance ao invés dos *inputs*; organizações vistas como cadeias de relações de baixa confiança, ligadas por contratos ou processos de tipo contratual; a separação dos papéis de comprador e fornecedor ou clientes e empresário, em processos ou organizações previamente integradas; desestruturação de organizações de larga escala e uso da competição para permitir a ‘saída’ e ‘entrada’ dos utilizadores do serviço; descentralização da autoridade orçamental e de pessoal para responsáveis técnicos.”(Clarke & Gewirtz et al., 2000, p. 6, in Ball & Youdell (2007, p. 19)).

década de 1970 e 1980, que reduziram substancialmente a dimensão de muitos departamentos de sociologia (Scott, 2020). Também na Austrália se multiplicaram as críticas aos novos sistemas de racionalização da produção científica, nomeadamente com mecanismos de avaliação de desempenho assentes na publicação em revistas internacionais de impacto, cuja natureza competitiva e centrada no Norte global “forçou os sociólogos a alterar as suas práticas disciplinares” (Collyer, 2017, p. 91). Destacaram-se aqui os diagnósticos de cientistas sociais anglófonos porque, como demonstra a recolha bibliográfica realizada no ponto anterior, foi também destes países que vieram as críticas mais contundentes aos efeitos nefastos do paradigma defendido pela eficácia escolar. No entanto, os fenómenos aqui descritos fazem parte de um movimento global que chegou, com temporalidades e especificidades próprias, às instituições científicas de todo o mundo.¹⁸

É assim que a eficácia escolar, pela visibilidade e impacto que teve nas práticas e políticas educativas durante o período de reforma da administração pública vivido nas décadas de 1980 e 1990 nos países anglófonos e centro-europeus, se constituiu como um alvo privilegiado para o contra-ataque da sociologia da educação à viragem neoliberal nas políticas públicas. A reafirmação da importância do debate acerca dos propósitos da educação para o estudo da qualidade educativa enquadra-se, por isso, numa luta científica pela manutenção do estatuto das ciências sociais — nomeadamente, da sociologia, cujos estudos educativos marcaram as décadas de 1960 e 1970.

Inicialmente, estas críticas foram fortemente rebatidas pelos proponentes da eficácia escolar.¹⁹ No entanto, rapidamente emergiram como preocupação central, sendo, inclusive, objeto de diversas tentativas de conceptualização e reconstrução do modelo analítico predominante da disciplina.²⁰ Este mantém-se, apesar disso, refém de uma conceção retroativa do lugar da teoria na pesquisa científica e de quadros de referência maioritariamente utilitaristas, como referem Jarl e colegas (2021). Uma das propostas mais utilizadas na pesquisa sobre eficácia escolar é o modelo dinâmico proposto por Creemers & Kyriakides (2010), baseado no modelo compreensivo desenvolvido por Creemers na década de 1990, mas integrando, desta vez, as contribuições da literatura económica, sociológica e psicológica para a compreensão dos fatores de eficácia educativa. É um modelo analítico hierárquico, considerando a escola como estando “embebida” em contextos locais e num sistema educativo e como contendo em si outros níveis como as lideranças, a turma, os professores e os alunos. Para os autores, a eficácia escolar depende do controlo de cinco fatores ao nível da escola e, mais concretamente, da ação do professor dentro da turma: frequência, tempo, foco, qualidade e diferenciação; considera não apenas o desempenho académico, como outros tipos de resultados (ex.: afetivos), bem como o impacto de fatores

¹⁸ Em França, por exemplo, Bourdieu conta-se entre as vozes mais precoces e emblemáticas da crítica ao domínio do mercado na universidade (Calhoun & Wacquant, 2002).

¹⁹ “Com o seu pessimismo, passividade e incapacidade de fazer algo mais do que falar de mudança, são os críticos os verdadeiros conservadores, agora como na década de 1960.” (Reynolds & Teddlie, 2001: 111-12).

²⁰ É também ilustrativo do reconhecimento da validade destas críticas pela eficácia escolar a inclusão de diversos capítulos assinados por alguns dos mais proeminentes críticos do campo, no manual *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Townsend, 2007), por contraste à versão anterior (Teddlie & Reynolds, 2000).

ao nível do aluno, como a motivação e as origens sociais; outra vantagem é a centralidade atribuída à equidade como fator de eficácia, além da qualidade global (Kyriakides et al., 2023).

No entanto, este modelo não oferece explicações para as relações causais encontradas na literatura empírica entre os vários fatores de eficácia escolar e o desempenho dos alunos; consiste mais numa representação gráfica dos principais resultados da pesquisa sobre eficácia escolar do que num esquema teórico que permita orientar novas pesquisas empíricas. Assim, este esquema fecha o campo dentro das suas fundações paradigmáticas, ao invés de possibilitar novas possibilidades de investigação teoricamente orientadas sobre o efeito-escola. De facto, este “fechamento” paradigmático reflete-se noutras propostas teóricas, como a de Scheerens (2015), a qual, tendo a vantagem de contemplar a sequência temporal das relações causais entre fatores de eficácia e a “ecologia” dos vários níveis, onde se inclui a composição e as políticas de escola, permanece refém dos paradigmas racionalistas nas suas iterações mais utilitárias e voluntaristas. Neste esquema, a aproximação ao contexto é feita com recurso às teorias da contingência que, segundo o autor, podem ser consideradas como “uma extensão do planeamento e estruturação racional, já que o ideal de otimização permanece, ainda que condicionado por condições contextuais que, por sinal, complicam consideravelmente a análise.” (Scheerens, 2015, p. 17). O ambiente cultural e composicional da organização escolar é remetido para o âmbito da não-racionalidade e serve exclusivamente para explicar a ocorrência de efeitos não-intencionais da ação, geradores de ineficácia ou de eficácia diferencial (Ibid., p. 20).

1.3. Qual é, afinal, o ‘poder da escola’?

Depois de um breve mapeamento dos principais temas, problemáticas e discussões conceptuais que têm marcado o campo da eficácia escolar, importa agora identificar os principais resultados obtidos. No subcapítulo anterior, preocupámo-nos em manter presente uma perspetiva cronológica para dar conta das mudanças de prioridades e dos consensos / disputas no campo analisado. Aqui, pelo contrário, procuramos identificar os “consensos do presente”, fazendo uma revisão da literatura recolhida à volta da problemática que será, talvez, a mais central no campo da eficácia escolar, desde a sua origem até ao presente: qual é, afinal, o “poder da escola” sobre o desempenho académico dos alunos? Tal questão tem subjacente a necessidade de quantificar o peso absoluto e relativo do(s) efeito(s)-escola, pelo que nesta revisão consideraremos apenas estudos (i) de carácter quantitativo e (ii) com modelação inferencial de dados, que permitam generalizar as conclusões além da amostra.

A ênfase colocada, neste subcapítulo, em estudos que aplicam metodologias quantitativas inferenciais e com modelação hierárquica dos dados, teve três motivos. Primeiramente, o campo da eficácia escolar é ainda hoje, apesar da abertura metodológica promovida nos últimos anos, maioritariamente assente em resultados de pesquisas quantitativas. Assim, o engajamento crítico com esta literatura implica o reconhecimento deste desequilíbrio na seleção do *corpus* bibliográfico a analisar. Em segundo lugar, considerando a história de desenvolvimento do campo e das lutas científicas

nele travadas, são compreensíveis as razões de ordem científica para esta focagem desproporcional na medição quantitativa do efeito-escola, dada a preocupação transversal em demonstrar empiricamente a sua existência e, por conseguinte, a validade do campo dedicado ao seu estudo. Finalmente, reconhecendo a relevância deste empreendimento, é conveniente escolher as metodologias comprovadamente mais robustas para o efetivar. Urge, contudo, salientar que estes critérios não esgotam a diversidade de estudos acerca do efeito-escola, nomeadamente, aqueles que recorrem a metodologias qualitativas. Estes serão analisados no âmbito da construção de um modelo teórico-analítico sociológico do efeito-escola, no capítulo 2.

Efeito-aluno

De forma algo contraintuitiva, começamos por sintetizar os principais resultados da literatura respeitantes ao impacto das características individuais dos alunos no seu desempenho académico. Tal escolha prende-se com o facto de o campo da eficácia escolar ter nascido (e permanecido relevante) precisamente da vontade de demonstrar empiricamente que a origem social dos alunos não tem de ser um fator determinante do seu sucesso escolar, podendo as escolas servir como ambientes de alavancagem académica dos alunos das classes populares.

No entanto, o que a literatura tem vindo a demonstrar consistentemente é que, em modelos estatísticos que controlam fatores de ordem individual e escolar, os dois indicadores mais fortemente preditivos do desempenho académico dos alunos são de natureza individual, nomeadamente (i) o seu desempenho académico anterior e (ii) o seu estatuto socioeconómico e/ou o capital escolar familiar. Apesar de ambos os indicadores estarem profundamente correlacionados e de alguns estudos sugerirem que a inclusão do desempenho anterior no modelo é uma variável *proxy* adequada para a origem social do aluno (Almeida et al., 2021; Marks, 2018), a maioria das investigações continua a encontrar efeitos significativos e de magnitude relevante da origem social, que são irredutíveis ao desempenho anterior (Benito & Alegre, 2012; Carbonaro, 2005; Strand, 2014a).

O peso relativo do estatuto socioeconómico (rendimentos familiares, estatuto de beneficiário de ação social escolar ou índices que combinam múltiplas medidas de *status* social), da origem de classe (ocupação dos pais e tipologias combinadas de classe social) e do capital escolar ou cultural familiar (habilitações literárias da mãe, pai ou dominantes na família e outras medidas de proximidade familiar com culturas próximas da escolar, como a quantidade de livros em casa) merecia uma revisão de literatura própria, da qual teremos de prescindir aqui. A literatura tende a utilizar estas variáveis como indicadores de “origem social” de forma conceptualmente indiferenciada, apesar de haver indícios de que as habilitações literárias dos progenitores são o principal preditor do sucesso escolar dos alunos, quando comparadas a indicadores de estatuto socioeconómico (Caldas & Bankston, 1997; Eriksson et al., 2021).

A origem migrante ou identidade étnico-nacional / racial do aluno é outro aspeto da caracterização individual que surge frequentemente na literatura sobre o desempenho escolar, apresentando, no entanto, uma relação menos forte e direta. A maioria dos estudos conclui que ter um *background* imigrante ou pertencer a uma minoria étnica penaliza significativamente o sucesso académico dos alunos, comparativamente aos seus pares de equivalente estatuto socioeconómico, apesar de a introdução deste controlo para a origem social reduzir a desigualdade (Azzolini et al., 2012; Portes & MacLeod, 1996; Stewart et al., 2007; Strand, 2014a). Estabelecendo uma ponte com a questão do efeito-escola, é possível que parte da explicação do impacto da origem migrante no sucesso escolar dos alunos esteja relacionada com efeitos agregados, não-controlados em estudos que utilizam apenas fatores de ordem individual, ao nível da composição étnica das turmas e dos efeitos que esta produz na formação de expectativas docentes diferenciadas, dentro da mesma escola (McKown & Weinstein, 2008). Esta possibilidade será explorada em maior detalhe de seguida.

O género do aluno surge nos modelos sobretudo como variável de controlo e o seu impacto direto nos resultados académicos é menos intenso do que a origem social e o *background* migratório. Enquanto alguns autores não encontram impacto significativo do género (Stewart et al., 2007), outros descobrem que este é consideravelmente inferior ao do estatuto socioeconómico e mesmo da origem étnico-racial (Curran & Kellogg, 2016; Strand, 2014a). No entanto, Strand sugere que, na verdade, a relação entre a etnicidade, o género e o estatuto socioeconómico não pode ser vista de forma meramente aditiva, já que se encontram interações significativas entre estas características individuais que condicionam os efeitos isolados de cada uma: é o caso dos rapazes de origem Afro caribenha, que ao contrário das raparigas com a mesma origem étnico-racial, obtêm piores resultados que os seus pares branco de semelhante estatuto socioeconómico; é também o caso dos alunos brancos de baixo estatuto socioeconómico que, independentemente do género, são o grupo étnico dentro das classes populares com pior desempenho (Ibid., 2014).

Vários estudos corroboram a ideia de que os efeitos das características individuais dos alunos são diferenciados, de acordo com combinações específicas. Portes & MacLeod (1996), por exemplo, descobrem que o desempenho académico de certas origens nacionais é mais impermeável ao efeito negativo do baixo estatuto socioeconómico do que outras. Outros autores realçam o fenómeno do “paradoxo imigrante”, i.e., a prevalência de elevadas expectativas face ao sistema escolar da sociedade de acolhimento, por parte de imigrantes recém-chegados de baixo estatuto socioeconómico, que ajudam a alavancar o sucesso escolar dos seus filhos, conferindo-lhes vantagem face aos colegas sem origem imigrante de equivalente origem social (Dollmann, 2017; Salikutluk, 2016).

Por outro lado, há indícios de que o estatuto socioeconómico e o desempenho anterior dos descendentes de imigrantes na sociedade de acolhimento podem não se traduzir em desempenhos escolares superiores, da mesma forma que para os alunos sem origens imigrantes (Sykes & Musterd, 2011). O estatuto geracional pode ter impacto nesta diferenciação. Ao contrário do que acontece com alunos de origem migrante de 2.^a geração, ter um *background* socioeconómico mais favorecido contribui

significativamente para colmatar o insucesso académico dos alunos de 1.^a geração (Karakus et al., 2022). Em Portugal, os alunos de 2.^a geração são os únicos que demonstram diferenças significativas face aos seus pares sem *background* migratório, mas de semelhante origem social, no desempenho académico ao longo do 3.^o ciclo do ensino básico, assim como os alunos de origem brasileira (Almeida et al., 2021).

Efeito-escola: composição ou cultura?

Depois de estabelecido o efeito primário das características individuais dos alunos no seu desempenho académico, passamos agora para a revisão do efeito das organizações escolares. Este efeito é visto de três formas principais na literatura:

- i. Um *efeito global*, definido pelo cálculo da percentagem da variância entre escolas no desempenho académico dos alunos. Este efeito pode ainda ser *incondicional* (calculado num modelo que apenas discrimina as fontes hierárquicas de variação, como o aluno, a turma, a escola, o país, ..., sem variáveis explicativas) ou *contextualizado* (em que se adicionam variáveis de caracterização dos alunos, como o estatuto socioeconómico e o desempenho anterior);
- ii. Um *efeito composicional*, definido pela consideração das características agregadas do público escolar no modelo;
- iii. Um *efeito cultural*, definido pela consideração das atitudes, valores e crenças agregadas dos atores escolares no modelo.

Começando pela consideração do efeito-escola global, partimos das conclusões retiradas por Coleman e colegas no já referido estudo sobre a igualdade de oportunidades educativas. A variação de resultados entre escolas foi estimada na ordem dos 10%, ao passo que a variação de resultados entre alunos na mesma escola é cerca de 30% – conclui-se, por isso, que o ‘poder das escolas’ para afetar os resultados dos seus alunos é residual, face ao poder dos recursos individuais dos alunos, adquiridos sobretudo no seio familiar (Coleman, 1966). Alguns anos mais tarde, Jencks chega a conclusões ainda mais pessimistas acerca do efeito das escolas na igualização das oportunidades educativas, a partir da análise independente dos mesmos dados de Coleman, que consideramos relevante citar aqui:

“Nenhuma das evidências que revimos sugere que a reforma escolar possa trazer mudanças sociais significativas fora das escolas. Concretamente, a evidência sugere que igualizar as oportunidades educativas faria muito pouco para tornar os adultos mais iguais. Se todas as escolas primárias fossem igualmente eficazes, a desigualdade cognitiva entre alunos do 6.^o ano diminuiria em menos de 3%.” (Jencks, 1972b: 256)

Estudos mais recentes que reutilizam os dados do *relatório Coleman* para aplicar modelos multinível, que controlam adequadamente as fontes de variação atribuíveis aos vários “níveis” de análise, chegam a conclusões muito semelhantes (Konstantopoulos & Borman, 2011).

Tentou-se sumarizar os resultados obtidos por estudos acerca do efeito-escola publicados nos últimos 15 anos (Anexo A). Foi feita uma seleção das publicações mais citadas no *Google Scholar* sobre

o efeito-escola entre 2008 e 2023. Apesar de termos também encontrado estudos que medem o efeito da escola sobre outro tipo de resultados escolares, nomeadamente não-cognitivos (ex.: as escolhas vocacionais dos alunos, o sentimento de pertença à escola, os valores de cidadania, ...), decidimos restringir esta síntese aos estudos cuja variável dependente é a classificação contínua numa ou em várias disciplinas, por ser o tipo de resultado mais communmente encontrado na literatura e por, assim, permitir uma maior consistência interpretativa. Seleccionaram-se apenas estudos que referem utilizar modelos estatísticos multinível, por duas razões: (i) a coerência na interpretação e comparação dos vários *effect-sizes*; (ii) é a técnica mais adequada para análises de dados sobre o desempenho académico cuja estrutura é hierárquica (ex.: alunos inseridos em escolas), pois permite quantificar a variância explicada pelos diversos níveis analíticos (Heck et al., 2010). Os estudos foram ainda distinguidos de acordo com o tipo de dados que mobilizam, já que a literatura refere frequentemente que quando o modelo contempla medidas repetidas / longitudinais de desempenho, a dimensão do efeito-escola tende a diminuir (Marks, 2015).

É possível constatar que a dimensão mais comum do efeito-escola global incondicional se situa entre os 10-20% de variância explicada entre escolas ao nível do desempenho académico dos alunos. No entanto, verifica-se que a dimensão do efeito parece variar significativamente entre os estudos analisados, como aliás já vinha sendo diagnosticado por múltiplos autores (Timmermans & Thomas, 2015; van Ewijk & Sleegers, 2010). Verifica-se ainda que, em consonância com os resultados obtidos por Konstantopoulos & Borman (2011), a dimensão do modelo incondicional tende a ser consideravelmente superior à dos modelos contextualizados, i.e., onde são incluídos controlos estatísticos e variáveis explicativas. Tal indica que, tal como tem sido proposto por alguns autores, uma parte considerável do efeito-escola pode constituir um “efeito-fantasma” decorrente de erros de medida do controlo de fontes aleatórias de variância (Armor et al., 2018; Televantou et al., 2015).

Parte da razão para a elevada variação entre efeitos-escola encontrados na literatura pode ainda prender-se com características sistémicas dos contextos nacionais onde os estudos foram desenvolvidos. A título de exemplo, o efeito-escola tende a ser maior em sistemas educativos mais estratificados, ou seja, com frequentes e precoces mecanismos de seletividade escolar e de diferenciação curricular, bem como maiores níveis de segregação escolar (Danhier, 2018; Dronkers et al., 2012). No entanto, tal não explica a elevada variação que também se verifica entre estudos realizados no mesmo país e, nalguns casos, com recurso às mesmas fontes de dados (o exemplo dos estudos realizados nos Países Baixos parece-nos ilustrativo deste problema). Também não parece haver homogeneidade quanto ao ‘poder da escola’ nas várias etapas escolares, ou ciclos de ensino. De facto, a leitura da tabela reitera a dificuldade de vários autores em estabelecer uma relação linear de perda ou ganho progressivo de importância da escola enquanto fator explicativo do desempenho académico, ao longo das trajetórias escolares dos alunos (Benito & Alegre, 2012).

Da análise do Anexo A destacam-se, apesar de tudo, resultados distintos relativamente à variável dependente escolhida como indicador de desempenho académico. Tendencialmente, a Matemática

apresenta a maior variação no efeito-escola incondicional, indo de 3 a 67%. A variação também é elevada nos modelos contextualizados, mas aqui equipara-se à do desempenho a Leitura (na ordem dos 47-48% entre o valor mais baixo e o mais elevado). Isto significa que o efeito-escola sobre o desempenho a Matemática e Leitura se aproxima (diminuindo), quando levamos em conta as características individuais dos alunos. Pelo contrário, Ciências apresenta os *effect-sizes* mais estáveis e menos extremos, variando entre os 12 e os 29% nos modelos incondicionais e entre os 4 e os 27% nos modelos contextualizados. O facto de os valores mínimos encontrados serem os mais elevados pode indicar que o sucesso a esta disciplina está menos dependente das características individuais dos alunos e, por isso, é aquela onde a ação da escola pode fazer mais diferença, nomeadamente na redução das desigualdades de desempenho.

Tendo constatado que o efeito-escola apresenta uma dimensão de intensidade média na maioria dos estudos considerados, importa agora destrinçar as duas principais componentes deste efeito identificadas na literatura. Começamos por discutir os principais resultados relativamente à *composição da escola*, que implica a assunção de que existe um fenómeno de agregação ao nível da organização escolar relacionado com as características dos públicos escolares, analítica e empiricamente distinto do efeito individual produzido por essas características no desempenho académico (Benson & Borman, 2010). Também designado como “efeito de contexto”, assenta num entendimento das escolas como organizações inseridas em meios social e culturalmente distintos e que estas diferenças condicionam as formas de ação escolar, bem como os efeitos das políticas educativas, sendo por isso fundamental considerá-las em pesquisas sobre desempenho e desigualdades educativas (Thrupp & Lupton, 2006a).

De facto, a maior parte dos estudos conclui que existem efeitos contextuais significativos ao nível da escola nos resultados dos alunos, sobretudo no que toca à composição socioeconómica. Globalmente, quanto mais favorecido for o estatuto socioeconómico do público escolar, mais elevado será o desempenho académico dos alunos (Alegre & Ferrer, 2010; Gorard & Siddiqui, 2019; Perry & McConney, 2010; Sykes & Musterd, 2011). Alguns estudos, no entanto, sugerem que o efeito da composição socioeconómica da escola não é linear entre escolas com composições diferentes ou ao longo da escolaridade: apenas nos primeiros três anos de escolaridade primária se registam variações significativas no progresso académico dos alunos entre escolas com composições sociais distintas; notavelmente, as escolas em que os alunos registam menos progresso são as de composição socialmente mais heterogénea e as que registam maior progresso são as socialmente mais favorecidas (Belfi et al., 2016).²¹

Além da possibilidade de não-linearidade na relação entre a composição social ou académica da escola e o desempenho, há ainda estudos que sugerem existir um efeito diferencial para alunos de origens

²¹ Como veremos no capítulo 2, é provável que este potencial efeito negativo das escolas socialmente heterogéneas na progressão dos alunos a matemática esteja relacionado com as culturas de escola que tendem a desenvolver-se em ambientes pedagógicos pautados pela diversidade. Em particular, prender-se-á com a dificuldade sentida pelos docentes nestas escolas em adotar estratégias que respondam de forma eficaz à heterogeneidade dos ritmos e das necessidades de aprendizagem dos alunos (Tomlinson, 2004).

sociais e étnicas distintas. Tendencialmente, são os alunos de baixo estatuto socioeconómico (McConney & Perry, 2010) e os alunos com *background* migratório (Dronkers et al., 2012; Portes & MacLeod, 1996; Seabra et al., 2019) que mais beneficiam de estar em escolas com elevada composição social.²²

As conclusões são menos consensuais relativamente à composição étnica da escola. Alguns estudos concluem que esta perde significância estatística ou peso explicativo sobre o desempenho quando a composição socioeconómica é considerada (Dumay & Dupriez, 2008; Seabra et al., 2019; Teltemann & Schunck, 2016). Um conjunto minoritário de publicações conclui o contrário, ou seja, que apenas a composição étnica da escola tem poder explicativo sobre o desempenho dos alunos (Belfi et al., 2014)²³ e que este efeito pode não ser linear, importando sobretudo para explicar o desempenho dos alunos quando a proporção de migrantes ultrapassa os 20% (Cebolla-Boado & Garrido Medina, 2011). Adicionalmente, também a composição étnica da escola pode ter um efeito diferencial no desempenho, afetando negativamente sobretudo os alunos migrantes de origens nacionais não-europeias (Boonen et al., 2014a).

Por fim, debruçamo-nos sobre o efeito da *cultura de escola* sobre o desempenho académico dos alunos. No capítulo 2 regressaremos a esta discussão para esclarecer as nuances conceptuais associadas ao estudo da cultura escolar; para o propósito da presente revisão de literatura, adotamos a definição avançada por Van Houtte (2005) da cultura escolar como sendo uma característica organizacional, composta por artefactos visíveis (arquitetura, objetos, formas de estar e falar, regras, ...), valores (forma como organização se pensa a si própria, normas, ...) e crenças e pressupostos fundacionais partilhados de forma mais ou menos consensual entre os seus membros.

Um dos aspetos da cultura escolar mais amplamente estudados na literatura sobre desempenho académico é a *cultura de expectativas docentes* – i.e., a crença prevalente entre os docentes da escola relativamente à capacidade de os alunos atingirem determinados objetivos de aprendizagem, também designado como otimismo docente (Boonen et al., 2014a) ou cultura de “ensinabilidade” (Agirdag, 2018).²⁴ Estas expectativas partilhadas parecem ter um efeito direto nas expectativas dos alunos relativamente ao seu futuro escolar (Van den Broeck et al., 2020) e nas suas escolhas curriculares (Thys & Van Houtte, 2016). Têm também um efeito indireto, sendo responsáveis por mediar o impacto da composição socioeconómica da escola sobre o desempenho dos alunos (Agirdag, 2018; Boonen et al., 2014b). Ao mesmo tempo, as expectativas docentes são moldadas pela composição da escola, já que

²² Alguns estudos concluem o contrário, i.e., que o desempenho dos alunos de elevado estatuto socioeconómico é o mais afetado por estar em escolas de composição social heterogénea (Belfi et al., 2016) ou desfavorecida (Boonen et al., 2014b). Importa, no entanto, ressaltar que estes estudos analisam a progressão do desempenho ao longo do tempo, o que significa que, ainda que os alunos socialmente favorecidos possam progredir menos que os restantes, eles mantêm a sua posição cimeira no *ranking* de classificações, face aos seus pares socialmente desfavorecidos.

²³ Os autores descobrem ainda que a composição étnica da escola apenas tem efeito significativo sobre o desempenho inicial a leitura, deixando de existir quando se controla a progressão dos alunos ao longo do tempo.

²⁴ É importante distinguir analiticamente este construto agregado das crenças individuais dos docentes – este último é considerado o efeito-professor e será discutido mais à frente neste capítulo.

quanto maior a proporção de alunos de elevado estatuto socioeconómico, maiores serão as expectativas partilhadas na escola acerca do desempenho possível dos alunos (Agirdag et al., 2012). Além das crenças partilhadas pelos docentes, também a prevalência de práticas educativas ao nível da escola que colocam ênfase no sucesso académico se encontra relacionada com melhores desempenhos dos alunos (Lopes et al., 2022).

Por outro lado, o impacto de certos aspetos da cultura escolar no desempenho dos alunos pode não ser o mesmo em escolas com diferentes composições sociais. Em escolas com mais alunos desfavorecidos, a homogeneidade de certas normas escolares (como a inovação) parece importar, ao passo que em escolas socialmente favorecidas, os alunos beneficiam de baixos níveis de consenso cultural em torno da ênfase disciplinar (Dumay, 2009). Este último resultado está em consonância com estudos acerca do impacto negativo que práticas de sala de aula demasiado focadas na gestão do comportamento têm em escolas de composição social favorecida (Holzberger & Schiepe-Tiska, 2021).

Adicionalmente, também as culturas de escola podem ter efeitos distintos em alunos diferentes, ainda que esta relação não tenha sido ainda estudada em detalhe. Alguns estudos concluem que a relação de apoio entre professores e alunos é particularmente importante para explicar o desempenho académico dos alunos afro-americanos (Borman & Overman, 2004).

Efeito-turma: efeito-pares ao nível da sala de aula

Como vimos, a variação de resultados entre alunos da mesma escola tende a superar a variação entre alunos com características semelhantes em escolas diferentes (Kaya & Rice, 2010; Kyriakides et al., 2018; Troncoso et al., 2016). As investigações acerca do efeito-turma preocupam-se em decompor uma parte dessa variância intra-escolas. Martínez (2012), por exemplo, descobre que os efeitos composicionais ao nível da escola desaparecem em modelos estatísticos que incluem o nível da turma, o que poderá ser parte da explicação para os “efeitos fantasma” encontrados em alguns estudos discutidos anteriormente. Do ponto de vista das suas componentes conceptuais, grande parte da literatura salienta a importância da *composição da turma* em quatro aspetos: académico, socioeconómico, de género e étnico.

A composição académica e socioeconómica ou de capital escolar familiar da turma tendem a ser as mais comumente destacadas na literatura como tendo um efeito significativo e positivo no desempenho académico. Em geral, os alunos tendem a beneficiar de estar em turmas com mais alunos socialmente favorecidos, com pais mais escolarizados e com melhor desempenho escolar anterior (Burke & Sass, 2013; Hoxby, 2000; Seuring et al., 2021; Teodorović, 2011; Vardardottir, 2015).

Os mecanismos de sala de aula associados a este efeito composicional tendem a estar relacionados com as práticas de ensino: em turmas com mais alunos de baixo estatuto socioeconómico, os docentes tendem a aplicar métodos de ensino-aprendizagem menos eficazes, por exemplo, perdendo menos tempo em conteúdos desafiantes de aprendizagem (Martínez, 2012; Rjosk et al., 2014). O efeito da composição

étnica da turma no desempenho dos alunos é menos consensual. Alguns estudos concluem que a proporção de alunos de origem imigrante ou de minorias étnicas numa turma tende a gerar expectativas docentes enviesadas, prejudicando estes alunos, em turmas cujos professores tendem a enfatizar as diferenças entre os “melhores” e os “piores” alunos (McKown & Weinstein, 2008). Outros estudos, contudo, demonstram que o efeito composicional étnico da turma desaparece uma vez controlada a composição socioeconómica (Rjosk et al., 2014).

A composição académica da turma afeta diferentemente os resultados de alunos com níveis de desempenho iniciais distintos. Os alunos com baixos níveis de desempenho inicial, por exemplo, são mais afetados pela composição académica das suas turmas (Ketonen & Hotulainen, 2019) e beneficiam mais de estar em turmas com níveis medianos de desempenho, ao invés de turmas de topo (Burke & Sass, 2013). Há ainda indícios de que os alunos com pior desempenho escolar beneficiam de estar em turmas com pouca heterogeneidade cognitiva, ao contrário dos seus pares com melhor desempenho (Zhou et al., 2023). Parte da explicação para este efeito pode estar no aumento desproporcional das expectativas dos docentes que lecionam em turmas com elevado desempenho e que acabam por penalizar os poucos alunos com pior desempenho, que noutro contexto não se destacariam (Meissel et al., 2017). Esta ideia parece ser reforçada por um estudo que descobre que apenas o desempenho dos alunos com estatuto socioeconómico elevado aumenta por virtude da melhoria da composição socioeconómica da turma – apesar de, como referido pelo autor, este efeito ser residual (Gutiérrez, 2023). A literatura é mais conclusiva relativamente a outros efeitos-turma, por exemplo, quanto ao impacto particularmente benéfico da redução do número de alunos para aqueles com piores desempenhos académicos e provenientes de meios sociais desfavorecidos (Bosworth, 2014; Capucha et al., 2017; Ehrenberg et al., 2001).

Ao nível do género, os desempenhos dos rapazes aumentam mais do que os das raparigas quando estão em turmas com maior proporção de raparigas e de alunos com elevado estatuto socioeconómico (Hoxby, 2000; Lee et al., 2014; Legewie & DiPrete, 2012).

Efeito-professor: o efeito-Pigmalião revisitado

Para efeitos da presente revisão da literatura, entende-se como *efeito-professor* o impacto das características, crenças, competências e práticas pedagógicas individuais dos docentes no desempenho académico dos seus alunos. Do ponto de vista conceptual e empírico, outros estudos têm vindo a demonstrar que é importante distinguir este efeito individual do efeito agregado da cultura docente prevalente numa determinada escola, apesar de uma parte da literatura – sobretudo, no campo da eficácia escolar – tratar ambos os construtos de forma indiscriminada (van Houtte & van Maele, 2011).

Começando pelas *práticas pedagógicas* e a sua relação com o desempenho académico, a literatura é relativamente consensual acerca do impacto positivo que (i) o ensino centrado no desempenho académico dos alunos e em conteúdos e critérios curriculares rotinizados, bem como (ii) a capacidade

de gestão do clima disciplinar da sala de aula, têm no desempenho médio global dos alunos (Kane et al., 2011; Scheerens et al., 2013).

No entanto, a complementaridade entre estes princípios de ensino-aprendizagem e determinadas metodologias de trabalho escolar é mais controversa. Alguns estudos sugerem que estratégias de ensino centradas no aluno, ou de ativação cognitiva (que centram, por exemplo, a iniciativa do aluno na gestão do seu processo de aprendizagem ou a participação ativa do aluno através de debates, questões, etc.) apenas têm um efeito positivo (i) no desempenho escolar a Leitura e não a Matemática e (ii) em turmas onde o docente é capaz de manter um clima disciplinar de turma ordenado (Caro et al., 2016; Dewulf et al., 2020b; Kane et al., 2011). Por outro lado, demasiada ênfase disciplinar pode comprometer os objetivos pedagógicos da ação docente (Gutiérrez-De-rozas et al., 2022).

Caro e colegas (2016) descobrem ainda que nem todos os alunos beneficiam igualmente das mesmas estratégias de ensino-aprendizagem. Apesar de as tendências variarem entre sistemas educativos, globalmente, as classificações a matemática dos alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos tendem a beneficiar mais de métodos de ensino centrados no professor, ao passo que os seus pares de estatuto socioeconómico mais elevado obtêm melhores resultados académicos com recurso a estratégias de ativação cognitiva. Tal pode estar relacionado com a necessidade de desenvolver previamente, entre estes alunos, conhecimentos de base antes de progredir para competências de ordem elevada (Ibid.).

Contudo, outro estudo verifica o contrário, ou seja, que o desempenho dos alunos de baixo estatuto socioeconómico melhora com o emprego de metodologias ativas de trabalho escolar; o mesmo estudo conclui que estes alunos não beneficiam da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula, o que está mais relacionado com a falta de competências dos docentes para ensinar em turmas com níveis heterogéneos de desempenho académico do que com diferenças ao nível das expectativas individuais (Dewulf et al., 2020a). Com um efeito positivo no desempenho de alunos de origens sociais desfavorecidas, está o ensino de estratégias de aprendizagem, que promove a capacidade de autorregulação destes alunos e um maior sentido de autoeficácia (Dewulf et al., 2020b). Relativamente aos alunos com origem migrante, um estudo aponta para a melhoria do seu desempenho académico em turmas onde o docente aplica diferenciação pedagógica e onde os alunos sentem que o professor se interessa por eles (Karakus et al., 2022).

Efeito-liderança

Uma das principais mudanças operadas nas organizações escolares nas últimas cinco décadas, em função da emergência transnacional de novos modelos de regulação educativa, tem sido a alteração do modelo de gestão das escolas, passando de um paradigma tradicionalmente colegial para outro de liderança unipessoal, onde a autoridade se concentra sobretudo na figura do diretor (Torres, 2013). Neste sentido, é pouco surpreendente que se venha assistindo a um aumento progressivo de estudos acerca dos

impactos que diferentes tipos de liderança escolar podem ter nas organizações, quer ao nível dos seus resultados (nomeadamente, do desempenho dos alunos), quer ao nível das formas de fazer e de pensar dominantes (a cultura escolar) (Van Houtte, 2005).

No que toca ao impacto das lideranças escolares no desempenho académico, a literatura demonstra que este é reduzido e, sobretudo, indireto, ou seja, as lideranças afetam os resultados dos alunos sobretudo pelo efeito que têm em aspetos relacionados com o clima ou com a cultura de escola, os quais estão, por sua vez, relacionados com a variação do desempenho académico. Por exemplo, *lideranças instrutivas* – i.e., centradas na melhoria dos resultados escolares e dos processos de ensino-aprendizagem – são as que mais frequentemente surgem associadas a práticas pedagógicas eficazes, tais como a gestão do ambiente de sala de aula, gestão do tempo de instrução, *feedback* às tarefas realizadas pelos alunos e estratégias de ativação cognitiva (Bellibaş et al., 2020; Pietsch & Tulowitzki, 2017; Shatzer et al., 2013).

Outro aspeto da cultura de escola que é fortemente impactado pelas lideranças são as práticas colaborativas de trabalho docente. Estas são potenciadas por estilos de liderança distributiva, i.e., que enfatiza a colaboração entre os membros da comunidade escolar em torno dos seus objetivos comuns (Bellibaş et al., 2020), as quais estão associadas ao desenvolvimento de culturas escolares pautadas pelo otimismo académico que, por sua vez, potenciam o desempenho dos alunos (Holzberger & Schiepe-Tiska, 2021). Esta cadeia de mecanismos continua, no entanto, pouco explorada na literatura. Outros estudos defendem que o aumento da cultura de autoeficácia e expectativas docentes também é possibilitada por estilos de liderança transformativa, ou seja, focadas na melhoria do clima organizacional e nas culturas de escola (Boberg & Bourgeois, 2016; Day et al., 2016; Hallinger & Heck, 2010; Ross & Gray, 2006b, 2006a; Sebastian et al., 2017).

Talvez mais do que qualquer outro efeito analisado até aqui, a literatura sobre o efeito-liderança carece de investigações que problematizem o impacto do contexto nas estratégias mobilizadas pelos diretores e na ‘eficácia’ dessas estratégias sobre o desempenho dos alunos. Hallinger & Murphy (1986) salientavam este importante fator já na década de 1980, quando descobrem que os desafios e dilemas enfrentados pelas lideranças em escolas favorecidas e segregadas são radicalmente diferentes. A adoção de estratégias de liderança centradas na promoção do sucesso, comum nas escolas socialmente favorecidas, depende da consolidação prévia de um clima de aprendizagem ordenado e de uma cultura de escola unificada em torno de objetivos comuns, que as escolas desfavorecidas têm maior dificuldade em construir (Ibid.). Hallinger retomou recentemente o apelo ao desenvolvimento de mais estudos que “socorram o contexto das sombras da liderança” (Hallinger, 2018, p. 6), nomeadamente, com recurso a investigações que analisem os processos de mudança organizacional escolar.

1.4. Um olhar nacional: a pesquisa sobre eficácia escolar e efeito-escola em Portugal

A escassez, no contexto nacional, de trabalhos que mobilizem conceitos e referências do campo internacional da eficácia escolar, torna desafiante a elaboração de um estado-da-arte. Usando como palavras-chave centrais “eficácia + escolar + Portugal”, no *Google Scholar*, surgem dois tipos de referências. As mais recentes, sobretudo a partir da década de 2010, que dialogam diretamente com obras da eficácia escolar; e as mais antigas, que remontam ao final da década de 1980 e consistem em considerações acerca da reforma educativa, em curso no país.

Começando por ordem cronológica, no primeiro conjunto de referências mencionado, termos como ‘eficácia’ tendem a ser usados (i) de forma descritiva, ainda sem enquadramento nas discussões internacionais académicas ou políticas sobre a problemática (Benavente et al., 1989; Lemos, 1997) ou (ii) por referência a tendências globais no sentido da adoção de um novo paradigma de governança dos Estados-Nação, emergente nas reformas educativas portuguesas (Lima & Afonso, 1993). Neste último caso, alguns autores proeminentes na pesquisa sobre eficácia escolar são vagamente citados, nomeadamente Edmonds, Mortimore, Rutter, Scheerens, Hargreaves e Epstein (Lemos, 1997).

A década de 2000 reforça a tendência, anteriormente detetada, para que as problemáticas da PEE entrem no discurso académico português através de análises (predominantemente céticas), assentes em referenciais teóricos da sociologia e outras ciências sociais, dos efeitos da transformação dos modos de regulação educativa. Esta refletia-se em políticas como a disponibilização pública de dados para os rankings de escolas (Melo, 2009), programas de avaliação externa das escolas (Costa & Pires, 2011) ou mecanismos de (des)regulação da “escolha da escola” (Barroso & Viseu, 2003).

Na investigação nacional deste período, contam-se duas exceções a esta norma, além de pouquíssimas dissertações de mestrado. Entre elas, o trabalho desenvolvido pela equipa do Departamento de Matemática da Universidade da Beira Interior, nomeadamente com o projeto de investigação *3EMAT - Eficácia Escolar no Ensino da Matemática*, com início em 2004 e fim em 2008. O referencial teórico deste projeto assenta firmemente na tradição da eficácia escolar, mobilizando inclusivamente indicadores de valor acrescentado para o cálculo da eficácia escolar (Dias et al., 2006).

Na mesma linha, uma equipa de investigadores da Universidade Católica Portuguesa das áreas da educação, da economia e da gestão, lideraram entre 2004 e 2007 o projeto *Avaliação de Escolas Secundárias Portuguesas através de DEA*, com financiamento europeu (Conceição et al., 2006). Alguns membros desta equipa integraram também os órgãos de coordenação e assessoria científica do programa *AVES — Avaliação Externa de Escolas*, promovido pela Fundação Manuel Leão com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, com início em 2001 e ativo até hoje.²⁵

²⁵ De acordo com o *website* oficial do projeto: “Este programa apoia as escolas no aprimoramento contínuo das suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino. A adesão ao AVES permitirá o acesso a um conjunto de ferramentas e a uma equipa de técnicos especializados que contribuem para a realização de uma cuidada análise da instituição, incluindo as práticas de ensino, o clima e o ambiente escolar, os métodos

Apesar de ambos os projetos terem uma matriz comum, centrada no desenvolvimento de indicadores de valor acrescentado que permitam determinar o efeito específico de cada organização escolar na evolução dos resultados dos alunos, o último programa mencionado tem mais presente, no seu referencial, a preocupação em contextualizar socioculturalmente a avaliação da qualidade das escolas (Fundação Manuel Leão, 2018). Parte desta equipa da Universidade Católica desenvolveu ainda, em 2006, o projeto *BESP — Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas*, com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e em parceria com uma empresa de *software* (Mercatura), cujo objetivo central seria disponibilizar às escolas uma ferramenta de autoavaliação e ao público a possibilidade de consulta e elaboração de rankings de escolas, com base nas classificações médias obtidas nos exames nacionais.²⁶

Algo que todos estes projetos têm em comum são indicadores de valor acrescentado que não levam em conta, no cálculo do progresso feito pelos alunos desde o primeiro momento de avaliação até ao último (i) as características socioculturais dos mesmos ou (ii) a composição social da escola.

A partir de 2010, a pesquisa bibliográfica sobre eficácia escolar em Portugal denota um salto quantitativo e qualitativo. Curiosamente, estes “fatores de eficácia”, como são comumente denominados na literatura, são frequentemente estudados sem ligação ao desempenho escolar dos alunos. Vemos que há, atualmente, uma preponderância de estudos publicados na *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, da Universidade Católica Portuguesa (Amorim et al., 2020; Dinis et al., 2013; Machado & Formosinho, 2016), bem como de dissertações, teses e *working papers* produzidos na NOVA IBS (Angelo & Balcão Reis, 2022; Oliveira et al., 2018). As metodologias mobilizadas variam, de abordagens mais qualitativas assentes na análise de conteúdo de instrumentos de avaliação das escolas (Mouraz et al., 2014) até análises estatísticas multinível que estudam o efeito-escola (Lopes et al., 2022), -turma (Aguiar & Aguiar, 2022) ou -professor (Nunes & Seabra, 2018). De facto, esta técnica de análise de dados, fundamental no âmbito do estudo do efeito de escola, chegou ao campo dos estudos educacionais portugueses relativamente tarde, por comparação com outros contextos de desenvolvimento da pesquisa sobre eficácia escolar.

De destacar, ainda, o aumento de textos explicitamente críticos do paradigma da eficácia escolar e das suas manifestações nas políticas educativas portuguesas — por exemplo, ao nível dos *rankings* e dos efeitos de tais políticas nas dinâmicas organizacionais escolares (Dionísio, 2009; Melo, 2010; Torres, 2014).

Ao contrário do que acontece com as pesquisas anglófonas, em Portugal não se verifica uma distinção firme entre os trabalhos sobre o efeito-escola, i.e., que se preocupam essencialmente em analisar o impacto, a vários níveis, das organizações escolares e respetivos atores, e aqueles que se

de estudo dos alunos, os valores e atitudes sociais dos mesmos alunos, a relação com a comunidade, a qualidade da lecionação das aulas, entre outros domínios. Esta avaliação é realizada de forma criteriosa, imparcial e sigilosa, levando em consideração padrões de rigor técnico.” (<https://www.fmleao.pt/educacao/programa-aves-2/>).

²⁶ Tavares, P. S. (2009, 19 outubro). Programa dá acesso livre ao 'ranking' das escolas. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/portugal/programa-da-acesso-livre-ao-ranking-das-escolas--1394745.html>.

inserir mais explicitamente na tradição da eficácia escolar. Ainda assim, vale a pena destacar alguns estudos, desenvolvidos maioritariamente na sociologia da educação e que se podem dividir, por sua vez, em duas abordagens, distintas, mas que, ainda assim, comunicam entre si (o que é visível pela prevalência de citações mútuas e pelos semelhantes quadros teóricos mobilizados).

Por um lado, existe um corpo de literatura que procura compreender o efeito da composição da escola e/ou da turma nos resultados dos alunos e, sobretudo, nas desigualdades de desempenho académico. As abordagens metodológicas variam, com alguns autores a optarem por investigações multimétodo, com uma componente quantitativa de análise estatística e outra que recorre ao estudo de caso em escolas/turmas (Justino et al., 2017; Seabra et al., 2014b), enquanto outros optam por análises exclusivamente quantitativas (Diogo, 2011; Seabra et al., 2019) ou qualitativas (Caldeira & Serpa, 2013). Independentemente da estratégia mobilizada, estes estudos tomam o contexto social das escolas como elemento explicativo central das desigualdades escolares, na linha de Thrupp (1999) e outros já mencionados.

Uma outra linha de investigação pauta-se pela análise da escola enquanto organização, procurando compreender o impacto da cultura organizacional e das políticas/ideologias educativas vigentes nos seus procedimentos e resultados. Também aqui existe variedade metodológica: alguns estudos mobilizam dados de inquéritos para analisar os efeitos dos *rankings* escolares na produção de desigualdades (Martins, 2011; Verdasca, 2013), enquanto outros se pautam por uma abordagem qualitativa, que vai da análise documental às entrevistas semidiretivas, passando pelos estudos de caso comparativos, onde se procura compreender o impacto de determinadas “lógicas” educativas na modificação das racionalidades de vários atores escolares, dos professores aos alunos (Diogo et al., 2023; Melo, 2011; Torres, 2014, 2018).

Por fim, importa realizar uma breve análise dos principais resultados obtidos pelos estudos desenvolvidos acerca do efeito-escola na realidade portuguesa. O quadro 1.1. replica para Portugal a revisão da literatura internacional feita no subcapítulo anterior, utilizando o mesmo critério para a seleção das obras a analisar: estudos que apliquem modelos multinível de forma a controlar adequadamente a hierarquia da variação do desempenho académico.

Algumas das principais conclusões retiradas sobre a literatura internacional encontram-se replicadas em Portugal. Constatou-se que também no contexto nacional existe grande variação na dimensão dos efeitos-escola encontrados (entre os 8 e os 39% para o modelo incondicional), consoante as características do modelo estatístico (nomeadamente, as variáveis explicativas incluídas), a etapa educativa analisada, a medida de desempenho escolar escolhida e o tipo de dados trabalhado.

Tal como verificado na literatura internacional, a disciplina mais comumente analisada é a Matemática, em oito dos nove estudos identificados; as etapas de ensino mais estudadas são a educação primária (1.º ao 4.º ano, correspondente ao 1.º ciclo do ensino básico ou ISCED 1) e a pré-secundária (especificamente o 9.º ano, correspondente ao último ano do 3.º ciclo do ensino básico ou ISCED 2). Outra semelhança entre as duas literaturas é a diminuição, ainda que menos expressiva em Portugal, dos

efeitos-escola encontrados nos modelos estatísticos contextualizados com variáveis de caracterização académica e social dos alunos, face aos modelos incondicionais. Face aos estudos internacionais, o “teto máximo” do efeito-escola observado em Portugal é consideravelmente inferior, o que dá força à ideia avançada por Danhier (2018) de que em sistemas educativos menos estratificados (ex.: com um currículo comum durante toda a escolaridade básica), como é o caso de Portugal, as características das escolas têm menor peso da determinação do desempenho dos alunos.

No que respeita à evolução dos efeitos-escola ao longo da escolaridade, emerge em Portugal um padrão não-linear (quadro 1.1.). Os efeitos encontrados no 1.º ciclo do ensino básico são os mais consistentes, encontrando-se entre os 5 e os 13% para o 1.º ano, entre os 13 e os 15% para o 4.º ano e à volta dos 20% para o 3.º ano. O 2.º ciclo do ensino básico encontra-se por explorar, assim como os anos iniciais do 3.º ciclo. A partir do 9.º ano, a variação dos efeitos-escola encontrados intensifica-se, estando entre os 5 e os 19% no 9.º ano e entre os 9,5 e os 21% nos alunos com 15 anos de idade.

Quadro 1.1. Síntese das estimativas do efeito-escola no desempenho académico dos alunos, em publicações acerca da realidade portuguesa que utilizam análise multinível, 2008-2023

Estudo	Características da amostra						Estrutura hierárquica	Effect sizes (%)	
	Fonte dos dados	Tipo de dados	Região	Dimensão da amostra	Ano curricular	Disciplina		Modelo nulo	Modelo contextualizado
Ferrão & Goldstein (2009)	Estudo 3EM	Longitudinal	Portugal	3000	1.º e 3.º	Matemática	Nível 1: aluno	n/d	15,0; 22,0
					9.º		Nível 2: escola	8,0	5,0
Ferrão & Dias (2010)	PISA 2003	Painel	Portugal	n/d	7.º ao 11.º	Matemática	Nível 1: aluno	39,0	9,2
	PISA 2006						Nível 2: escola	38,0	9,5
Ferrão (2011)	Estudo 3EM	Longitudinal	Portugal	3000	3.º e 9.º	Matemática	Nível 1: aluno	n/d	21,0; 10,0
							Nível 2: turma		
Ferrão (2012)	Estudo 3EM	Longitudinal	Portugal	3000	1.º e 3.º	Matemática	Nível 1: aluno	n/d	13,0; 22,0
							Nível 2: turma		
Ferrão & Couto (2014)	Estudo 3EM	Longitudinal (2 coortes)	Portugal	3000	1.º ao 4.º	Matemática	Nível 1: aluno	n/d	5,0 - 13,0
							Nível 2: escola		
Capucha et al. (2017)	DGEEC /MEC	Painel	Portugal	População	4.º, 6.º e 9.º	Matemática e Português (média)	Nível 1: aluno	13,7 - 18,7	n/d
							Nível 2: turma		
Seabra et al. (2019)	DGEEC /MEC	Painel	Área Metropolitana de Lisboa	23143	4.º	Matemática	Nível 1: aluno	15,8	n/d
							Nível 2: escola		
Couto et al. (2021)	PISA 2015	Painel	Portugal	7325	7.º ao 11.º	Ciência, Matemática e Leitura	Nível 1: aluno	n/d	21,0 - 23,0
							Nível 2: escola		
Lopes et al. (2022)	PIRLS 2016	Painel	Portugal	4118	4.º	Leitura	Nível 1: aluno	15,0	10,8
							Nível 2: escola		

Fonte: adaptado de Ferrão (2014).

Relativamente à análise dos efeitos composicionais, em Portugal, os estudos multinível são ainda escassos. Dois estudos realizados com base em dados da OCDE chegam a conclusões distintas, com modelos estatísticos também consideravelmente diferentes um do outro, apesar de ambos controlarem a composição socioeconómica da escola e a origem social do aluno. Enquanto Couto e equipa (2021) descobre efeitos significativos da composição socioeconómica da escola na variação de desempenho a Leitura, Ciências e Matemática entre os alunos portugueses, Lopes e colegas (2022) concluem que, uma vez controlada a *ênfase académica* da escola (i.e., a importância atribuída à melhoria dos resultados académicos dos alunos), a composição socioeconómica deixa de ter efeito significativo no desempenho dos alunos a Leitura. Por fim, Seabra e colegas (2019) descobrem que a composição socioeconómica da escola tem um efeito significativo no desempenho a Matemática no 4.º ano, ao contrário da composição étnica; além disso, sugerem existir um efeito diferencial da composição social escolar por origem nacional, já que as escolas com públicos socialmente favorecidos melhoram particularmente o desempenho dos alunos afrodescendentes, não tendo um impacto significativo nos desempenhos dos outros migrantes.

Quanto ao efeito-turma, Capucha e equipa (2017) analisam o efeito da turma no desempenho a Matemática e Português e concluem que a sua composição académica é o fator composicional mais relevante para explicar a variação do desempenho dos alunos (sobretudo, a Matemática) ao longo do ensino básico. A composição socioeconómica da turma apenas revela significância estatística à disciplina de Português no 4.º e 6.º ano, passando a aplicar-se também à Matemática no 9.º ano.

O presente capítulo procurou, inicialmente, demonstrar que o desenvolvimento do campo de pesquisas sobre a eficácia escolar esteve profundamente ligado aos projetos de legitimação e racionalização das mudanças sociopolíticas que marcaram os sistemas educativos globais, nas últimas décadas do século XX. Tentou-se, por isso, proceder à análise das pesquisas nele produzidas a partir da lente da sociologia da ciência – que entende a produção de lutas e de consensos científicos como decorrente de processos sociais e condicionamentos estruturais. Importa referir que a análise encetada neste capítulo procurou ir além das revisões de literatura, resenhas e estados-da-arte existentes, maioritariamente produzidos por figuras profundamente envolvidas nas controvérsias em questão e cujos posicionamentos tendem a ser representativos do binário proponente/opositor, necessitando, por isso, também eles de objetivação sociológica. Mesmo entre as vozes provenientes da sociologia da educação (largamente opositoras da pesquisa sobre eficácia escolar), foi essencial compreender a ferocidade das críticas no contexto de uma conjuntura globalmente desfavorável para as ciências sociais, que experienciaram uma acentuada perda de poder no campo científico face ao auge das décadas de 1960 e 1970.

Ficou claro que estudar o efeito das escolas sobre a igualdade de oportunidades educativas implica um confronto inevitável com um “terreno minado” de mitos sociais, ideologias e pressupostos, que as ciências da educação devem procurar objetivar, i.e., tornar explícitos e interrogar sistematicamente, sob

pena de os incorporarem irrefletidamente (Bourdieu, 2004). Esta foi, historicamente, a principal crítica levantada pelas figuras opositoras do campo da eficácia escolar. A orientação pragmatista, motivada pelo desejo de validar empiricamente o potencial transformador de reformas educativas centradas nas escolas e nos seus atores, produziu um campo de pesquisa em que a linha que separa a produção de conhecimento, a intervenção e a produção de orientações normativas é ténue. Isto fez com que o processo de acumulação de saberes, central em qualquer empreendimento científico, tenha acontecido sobre bases teórico-epistemológicas particularmente frágeis e, por isso, permeáveis às oscilações nas prioridades políticas das instituições reguladoras da educação a nível local, nacional e global, como aliás reconhecem as principais figuras do campo (Harris et al., 2013).

Apesar disto, a disputa entre a eficácia escolar e as ciências sociais da educação (entre as quais a sociologia da educação assumiu um papel proeminente) teve repercussões consideráveis em ambos os domínios científicos, ainda que mais profundos e produtivos no primeiro.²⁷ Tal como demonstra a revisão da literatura quantitativa mais recente, a esmagadora maioria dos estudos reporta, atualmente, diversos tipos de efeito-escola. Um resultado consistente é a diminuição do efeito global da escola em cerca de 10 pontos percentuais (p.p.), quando se passa dos modelos incondicionais (que identificam a variação total nos desempenhos atribuível à escola) para os contextualizados (onde se controlam características específicas dos alunos). Tal dá força à ideia de que uma fração substancial do suposto “efeito-escola” é, na verdade, atribuível a um “efeito fantasma” de diversas características dos alunos ou das turmas, que não são devidamente controladas nos modelos estatísticos (Televantou et al., 2015). De facto, em cerca de 1/5 dos estudos analisados, o efeito-escola contextualizado explica menos de 5% da variação do desempenho académico. Ainda assim, mais de metade dos estudos continua a verificar um efeito significativo da escola sobre os resultados dos seus alunos entre os 5% e os 20% da variação, especialmente no que toca a fatores composicionais e, em particular, relacionados com a proporção de alunos de origens sociais mais ou menos favorecidas. Em Portugal, os escassos estudos já conduzidos apontam para um efeito-escola incondicional à volta dos 23% de variância explicada e um efeito contextualizado médio de 13%.

Esta revisão de literatura permitiu esclarecer questões centrais para a análise do efeito-escola, tais como a variação da sua dimensão e o impacto individual e agregado significativo das origens sociais dos alunos. Contudo, também é verdade que restam diversas questões por responder, quer ao nível dos “silêncios” e lacunas registados na própria conceção dos modelos analíticos – frequentemente indistinguíveis dos modelos estatísticos –, quer ao nível dos resultados, por vezes contraditórios, entre

²⁷ Na sociologia da educação, o interesse pela problemática do “poder da escola” parece ter esmorecido nos últimos anos, após o período de acesa disputa com o campo da eficácia escolar no dealbar do novo milénio, provavelmente devido às demonstrações sucessivas de que a variação dos desempenhos dentro das escolas é consistentemente superior à variação do desempenho entre escolas diferentes. É possível que a posição de Strand seja representativa da postura atualmente dominante na disciplina, quando afirma que “(...) é necessário que as pesquisas futuras se foquem nas diferenças intra-escola, se pretendermos compreender melhor a origem e o crescimento dos hiatos na equidade” (Strand, 2016, p. 310).

estudos com modelos semelhantes. Nesse sentido, considera-se fundamental resgatar a ideia de que o engajamento com a literatura científico-social, sobretudo de índole qualitativa, é essencial para superar as limitações encontradas nos estudos quantitativos, de forma a conceber explicações não-redutoras do efeito-escola, enquanto fenómeno social complexo (Thrupp, 1999).

Uma das contradições encontradas na literatura relaciona-se com a ideia, confirmada em alguns estudos, mas não noutros, de que o “poder da escola” diminui de forma linear ao longo da escolaridade dos alunos, ou seja, de que as variáveis caracterizadoras da cultura ou composição escolar perdem peso na explicação do sucesso dos alunos a favor de fatores de ordem individual, à medida que as suas carreiras escolares se prolongam. Esta ideia gerava, ainda recentemente, perplexidade no campo da eficácia escolar (Reynolds et al., 2014), apesar de estar em linha com a noção sociológica do lugar da escola enquanto instituição socializadora das crianças na ordem social vigente (Bourdieu & Passeron, 1970; Durkheim, 2007 [1922]). Compreender o papel da educação escolar nos sistemas sociais contemporâneos e a forma como os sistemas educativos se estruturam em torno dessas funções é, portanto, fundamental para definir o que é (e não é) o “efeito-escola”, bem como o seu alcance relativo.

Do mesmo modo, identificar os mecanismos de diferenciação e estratificação social em torno de construtos como a classe social, o género e a etnicidade permite elaborar uma análise fundamentada dos “efeitos-escola diferenciais”, ou do impacto específico de certas características dos alunos agregadas ao nível da organização escolar (ex.: o efeito de composição étnica versus o efeito de composição social). Primeiro, porque o efeito de composição da escola resulta de fatores que ultrapassam largamente a instituição escolar e dependem, antes, de dinâmicas concorrenciais de (quase)-mercado e de segregação residencial (Barroso & Viseu, 2003; Bonal, 2017). Segundo, porque as relações pedagógicas que se estabelecem dentro das escolas, nomeadamente, entre alunos, famílias e professores, são relações sociais, i.e., cuja compreensão reside no reconhecimento das dinâmicas de poder, dominação e desigualdade que operam dentro e fora da organização. Por esta razão, o aprofundamento do estudo de fenómenos como o desenvolvimento de códigos linguísticos diferenciados (Bernstein, 1971) e os processos de categorização social (*labeling*) que ocorrem sistematicamente na escola (Apple, 2018 [1982]) são fundamentais para colmatar o fosso entre as teorias sistémicas da reprodução social e a análise *in loco* dos processos sociais que estão na origem do “efeito-escola”.

Se a sociologia da educação tem um vasto corpo de literatura dedicado ao estudo da incorporação pelos alunos das suas posições sociais, ou lugares de classe, através destes processos pedagógicos (Willis, 1977), apenas nas últimas décadas têm sido desenvolvidos esforços sistemáticos no sentido de estender esta reflexão aos alunos com origens migratórias ou pertencentes a minorias étnico-raciais (Carter, 2013; D’hondt et al., 2023). Junta-se a esta lacuna a incerteza, persistente na literatura, relativamente ao efeito específico da origem étnica ou migratória do aluno, bem como da composição étnica ou migratória da escola, por comparação à origem e composição social. Por estas razões, sabe-se comparativamente pouco acerca do que “resulta” melhor ou pior para estes alunos, no que toca ao processo pedagógico, mas também às características gerais da escola ou da turma frequentada.

Considerando as características das relações sociais nas sociedades contemporâneas, entendidas por alguns como sendo marcadas pela “super diversidade” (Vertovec, 2019), parece-nos infrutífero discutir o efeito específico da composição étnica ou social de uma escola sem, primeiro, os compreender à luz das funções da instituição escolar e dos processos de estratificação e diferenciação sociais já referidos.

De facto, outra das contradições presentes na literatura prende-se com a linearidade dos efeitos composicionais: será o benefício no desempenho académico dos alunos concomitante ao aumento da proporção de alunos com origens sociais favorecidas, ou variante? Em anos recentes, diversos estudos parecem colocar em causa a ideia de que um ambiente escolar heterogéneo promove o desempenho académico dos alunos mais desfavorecidos. Quer porque se verificam efeitos negativos dessa heterogeneidade sobre as desigualdades educativas (Belfi et al., 2016; Burke & Sass, 2013), quer porque as análises sugerem tratar-se de efeitos não-lineares (Cebolla-Boado & Garrido Medina, 2011), quer porque os efeitos, ainda que positivos, são residuais e, por isso, politicamente injustificáveis, devido ao esforço de “engenharia social” que acarretaria uma redistribuição equilibrada dos alunos entre escolas (Benito et al., 2012). Esta última ideia recupera as conclusões dos estudos seminais de Coleman e Jencks, já discutidos neste capítulo (Coleman, 1966; Jencks, 1972b). As duas ideias precedentes, no entanto, merecem maior atenção no âmbito de uma exploração sociológica do efeito-escola, já que obrigam ao afastamento de entendimentos mecanicistas e lineares do mesmo. Favorecem-se, assim, modelos explicativos que consideram a heterogeneidade social e étnica das escolas como mais do que um descritor de composição, mas antes enquanto um conjunto de recursos culturais e simbólicos que, por se encontrarem desigualmente distribuídos na rede escolar, constroem o campo de possibilidades para agir dos atores escolares (Thrupp et al., 2007; Thrupp & Lupton, 2006b). O capítulo 2 pretende dar resposta a estes desafios, através do desenvolvimento de um modelo teórico do efeito-escola assente numa perspetiva sociológica e, por isso, na relação deste com as desigualdades educativas.

CAPÍTULO 2

O contexto importa, mas não determina: as desigualdades sociais e étnicas no desempenho acadêmico, entre os contextos de origem e as culturas de escola

“As escolas não mudarão a sociedade, mas é possível criar nelas focos de resistência que forneçam modelos pedagógicos para novas formas de aprendizagem e de relações sociais — formas que podem ser utilizadas noutros domínios mais diretamente envolvidos na luta por uma nova moral e por uma nova visão de justiça social.” (Giroux, 1983, p. 293)

2.1. Esboço da problemática: eixos orientadores

Além das teorias da reprodução?

O título do presente capítulo sintetiza aquele que foi, essencialmente, o “grito de guerra” do movimento das escolas eficazes nos anos 1970, como vimos no capítulo anterior. O “contexto” de uma escola – eufemismo para as características dominantes do corpo discente de um dado estabelecimento de ensino – pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento das condições necessárias à aquisição das aprendizagens essenciais. Porém, assumindo que todas as crianças têm o direito e a capacidade para aprender, está então nas mãos dos incumbentes da organização e condução do processo de ensino a responsabilidade de aplicar as estratégias e metodologias identificadas como sendo as mais *eficazes* (Edmonds, 1979).

Não deixa de ser irónico, tendo em conta o que sabemos acerca das batalhas travadas entre o movimento (mais tarde campo) e a sociologia da educação, constatar que esta afirmação permite, na verdade, estabelecer um ponto de contacto – ainda que repleto de nuances e ressalvas – entre as respetivas ortodoxias científicas. Contrariamente ao que a balcanização disciplinar descrita no capítulo 1 pode sugerir, a ênfase sociológica colocada no papel reprodutor da escola não esgota as perspetivas da disciplina. Ela resulta antes de uma postura epistemológica que assenta na rutura com os mitos sociais dominantes (Silva, 2001), entre os quais se conta, de forma incontornável no campo educativo, a meritocracia – ou a crença no esforço individual como principal fator de sucesso e na eficácia dos sistemas sociais enquanto certificadores dos resultados desse esforço (Sandel, 2022). Romper com estes mitos sociais, fundadores da instituição escolar moderna (Coleman, 1968), implica, pois, conceber a capacidade de agência individual e coletiva – nomeadamente, de os alunos aprenderem, de as famílias investirem na escolarização da sua progénie e de as organizações escolares se tornarem mais “eficazes” nos processos de ensino-aprendizagem – como existindo *através* das estruturas sociais que a enquadram, delimitando o campo de possibilidades para agir (Archer, 1995; Giddens, 1984) e conferindo à combinação dos atos individuais efeitos e significados sociais que escapam, pelo menos em parte, à vontade e às intenções dos atores que os iniciaram (Boudon, 1982).

É, portanto, compreensível que, face à ideologia da escola de massas enquanto igualizadora universal e democrática das oportunidades de vida,²⁸ a sociologia tenha antes salientado o caráter sistemático do insucesso educativo experimentado pelos alunos das classes operárias como condição de reprodução da ordem social vigente (Althusser, 2014 [1970]; Bowles & Gintis, 1976). Deste ponto de vista, dizer que “o contexto importa” é reconhecer a *natureza funcional* da seletividade social operada pela escola de massas, conferindo legitimidade ao futuro lugar dos alunos na formação social, através de um duplo processo operado sobre os estudantes: (i) objetivo, de certificação educativa decorrente do juízo professoral; (ii) e subjetivo, de elaboração de disposições para agir pautadas pela incorporação das posições ocupadas no espaço social (Bourdieu & Passeron, 1970). Porém, se o reconhecimento da função reprodutiva dos sistemas educativos é essencial a qualquer análise realista do efeito-escola, também é verdade que existe já pouco de novo a dizer nesse campo, dada a acumulação de evidências a nível nacional e internacional (Abrahams, 2024; Abrantes et al., 2023; Albuquerque et al., 2022). Tal é, ademais, visível na relutância crescente entre os sociólogos da educação, durante a última década – salvo exceções que serão devidamente destacadas neste capítulo –, em engajar de forma construtiva e inovadora nos debates acerca do efeito-escola, i.e., indo além da reiterada insistência na importância do seu contexto de atuação e das estruturas sociais (Flecha, 2011).²⁹

Apesar disto, as teorias sociológicas salientam a agência e a reflexividade como motores da mudança social e propriedades exclusivas do domínio da ação, também no campo educativo (Archer, 1979, 1995). De facto, as próprias teorias da reprodução social têm como conceito central a *autonomia relativa* da escola, face ao espaço social em que se insere (Bourdieu & Passeron, 1970). Foi a partir deste conceito que se tornou plausível equacionar, mais tarde, modelos explicativos das desigualdades escolares centrados nas possibilidades de *resistência* de alunos e professores, no âmbito da margem deixada por esta autonomia, como refere Seabra (2009, p. 95). Considera-se importante resgatar estas perspetivas para o estudo sociológico do efeito-escola, adotando uma postura crítica face a um certo “pessimismo académico”, assente na sobrevalorização da dimensão condicionadora das estruturas sociais, descurando o seu caráter possibilitador da elaboração social, no sentido da reprodução ou da mudança (Giroux, 1983). Desta forma, é possível aspirar à explicação da segunda parte da frase que nomeia o presente capítulo: “... *mas não determina*”.

²⁸ Para uma exploração sociohistórica da emergência desta ideologia, ver: Almeida & Vieira (2006) para compreender as especificidades de desenvolvimento e de universalização do sistema educativo português; Seabra (2009) para uma análise centrada na evolução da “missão” da escola de massas na Europa e na América do Norte pré e pós II Guerra Mundial, até à primeira metade da década de 2000; e Coleman (1968) para um olhar sobre a relação entre o desenvolvimento do sistema produtivo e as expectativas das famílias sobre a educação nos EUA, até ao fim da década de 1960.

²⁹ Ao mesmo tempo – e esperando não condenar a eficácia desta argumentação numa cilada de redundâncias –, importa não desvalorizar a importância dessa insistência na conjuntura socio histórica que se vem desenrolando, desde o fim do século passado. Se não para mais, servirá pelo menos para continuar a questionar cientificamente as pressões contínuas no sentido da adoção de políticas de prestação de contas que responsabilizam diretamente as escolas e os seus atores, por resultados que são o produto de interações complexas entre os sistemas educativos e as formações sociais em que se inserem (Thrupp, 1998).

A cultura (organizacional) de escola como resposta?

Considera-se, na esteira de outros, que a forma mais produtiva de clarificar os modos de exercício da autonomia relativa detida pelos atores escolares é através da conceptualização das escolas enquanto organizações, i.e., na sua condição de unidades sociais que produzem efeitos e fenómenos próprios, ao invés de se limitarem a espelhar dinâmicas de outros domínios do social (Reynolds, 2012 [1984]; Torres, 2004, 2012; Van Houtte, 2005). Na literatura sociológica preocupada com a análise das desigualdades em contexto escolar, têm prevalecido visões implícitas das escolas como meros “palcos” de observação ou locais de “reflexo” de mecanismos macroestruturais (Lima, 2008) – por exemplo, a reprodução da estrutura e das lógicas de funcionamento do mercado (Bowles & Gintis, 1976) – ou microinteracionais – nomeadamente, a oposição individual à opressão dos grupos sociais dominantes (Apple, 2018 [1982]). Este implícito metafórico não só ignora a capacidade de agência criadora das organizações escolares e dos seus agentes (Coleman, 1990), como opera aquilo que alguns autores próximos da abordagem social-realista denominam de *conflação* – termo que dá conta da perda explicativa decorrente de modelos teóricos que efetuam o colapso analítico de um ou mais níveis da realidade social (Archer, 1995). Tal é explicável, em parte, pelo facto de as teorias sociológicas contemporâneas se terem centrado na tentativa de articulação entre os dois níveis “extremos” que constituem as formações sociais, à custa do desenvolvimento teórico dos seus domínios “intermédios” – o nível *meso* –, constituídos por grupos, redes, organizações e comunidades (Serpa & Ferreira, 2019).³⁰

É certo que a análise isolada destas unidades mesossociais pode, por si só, conduzir a visões redutoras dos fenómenos sociais, devido à sua profunda dependência das dinâmicas de interação ao nível micro e dos processos de integração sistémica ao nível macro (Fine, 2012; Pires, 2012; Turner, 2012). Esta foi, como vimos no capítulo anterior, a principal fragilidade dos trabalhos que marcaram a constituição do campo da eficácia escolar, focando-se nas escolas enquanto “ilhas” isoladas do seu contexto e, por isso, mostrando-se incapazes de fazer mais do que listar características avulsas observadas em estabelecimentos de ensino “eficazes”, ou apresentar conjuntos de variáveis significativamente correlacionadas com desempenhos académicos superiores (Lima, 2008; Thrupp, 1999). Por outro lado, ignorar as especificidades do nível meso que resultam “(...) da especialização entre relações sociais mais personalizadas e relações sociais mais despersonalizadas, não da substituição das primeiras pelas segundas.” (Pires, 2012, p. 59, sublinhado nosso), implica perder de vista aquilo que torna as organizações, em particular, terrenos férteis de investigação sociológica, que é o seu lugar de mediação entre os agentes e as estruturas sociais (Torres, 2004; Turner, 2012).

³⁰ Harrington & Fine (2000) diagnosticam esta situação no início do milénio, especificamente no que respeita ao desinvestimento da sociologia na teorização das dinâmicas de grupo, destacando o seu concomitante florescimento em áreas como a psicologia social e as ciências administrativas – apropriando-se muitas vezes, de forma adulterada, do arsenal conceptual originalmente desenvolvido por sociólogos como Robert K. Merton, Peter M. Blau ou Michel Crozier, entre outros. Ao nível das organizações formais, Fine & Hallett (2014) salientam o reflorescimento, na sociologia, dos debates teóricos sobre as organizações durante a década de 1980, a que se seguiu, de modo semelhante à pesquisa sobre pequenos grupos, uma rápida ultrapassagem pelas ciências empresariais.

Na sociologia das organizações escolares, vários autores têm destacado a copresença de relações sociais formais e informais, pautadas por lógicas institucionais de ação e por relações hierárquicas de autoridade que são, contudo, atravessadas por contradições normativas, dilemas interpretativos e constrangimentos multidimensionais; é da interseção quotidiana e continuada destas forças que emergem fenómenos propriamente organizacionais, de entre os quais um dos mais amplamente destacados, nos estudos sobre o efeito-escola, têm sido as *culturas de escola* (Agirdag et al., 2012; Jarl et al., 2021; Serpa et al., 2020; Torres, 2004, 2012, 2014; Van Houtte, 2005; van Houtte & van Maele, 2011). Face às propostas de análise das culturas de escola provenientes do campo da eficácia e melhoria escolares (Deal & Peterson, 1999; Hargreaves, 1995; Peterson & Deal, 2009; Schoen & Teddlie, 2008), as perspetivas sociológicas apresentam, pelo menos, uma vantagem que permite superar os desafios enfrentados quer por tradições “conflacionistas” da sociologia da educação, quer pela pesquisa sobre a eficácia escolar, nas respetivas tentativas de compreensão e explicação do efeito-escola. Isto porque o que distingue a perspetiva sociológica sobre as organizações escolares é que “(...) a cultura entendida como o conjunto de valores, de crenças, de ideologias acionadas pelos atores nos processos de interação social, assume o estatuto de variável intermédia entre a ação comportamental (ou a agência) e as condições objetivas impostas pela estrutura.” (Torres, 2012, p. 115, sublinhado nosso).

As culturas de escola são desenvolvidas e partilhadas ao nível da organização, sendo, portanto, distintas das culturas profissionais ou de origem dos atores sociais que habitam a organização escolar (Cattonar et al., 2007; van Houtte & van Maele, 2011). Ao mesmo tempo, englobam mais do que as normas formais da escola, definidas, em grande medida, pela “constituição educativa” vigente numa dada sociedade (Coleman, 1990). Assim, compreender os princípios de desenvolvimento e sedimentação das culturas de escola e os seus efeitos nos processos escolares, nomeadamente, nas relações pedagógicas, é fundamental para desenvolver uma explicação realista do efeito-escola sobre as desigualdades de desempenho (Van Houtte, 2005), assente na compreensão dos processos de elaboração da “autonomia escolar em uso” (Sarmiento, 2000, p. 156; in Torres, 2012, p. 125).³¹ Esta explicação não poderá deixar de contemplar os elementos condicionantes do desenvolvimento dessas culturas – nomeadamente, os contextos locais de atuação e as estruturas sociais de diferenciação, segmentação e regulação (Thrupp, 1999).

³¹ O termo “autonomia escolar” é polissémico na literatura social-científica, sendo, adicionalmente, um denominador comum de políticas educativas que procuram regular o peso relativo de diversos binómios no sistema educativo – público/privado, centralismo/localismo, ... (Barroso, 2005; Torres, 2011). Neste trabalho, salvo menção em contrário, referimo-nos à autonomia (relativa) enquanto espaço de construção possível das “especificidades escolares”, já que, como refere Torres, “(...) é no espaço organizacional de cada estabelecimento de ensino, em particular, que se processam, através da agência humana, os ‘metabolismos’ culturais e simbólicos conferidores das especificidades escolares.” (Torres, 2012, p. 125).

Focar a lente: o “efeito-escola” e os alunos com origem imigrante

Resta clarificar o que entendemos por efeito-escola. O capítulo anterior permitiu verificar a diversidade de definições de “eficácia escolar” que permeiam a literatura, bem como a centralidade do debate sobre a equidade e a igualdade de oportunidades na definição do conceito. De acordo com Coleman, a *desigualdade de resultados* é inevitável – dada a distribuição diferencial, mas aleatória, de características individuais inatas –, ao contrário da *desigualdade de oportunidades*, cujo grau de prevalência numa dada formação social vai depender, não do esforço e mérito individual dos alunos, mas principalmente da capacidade de os sistemas educativos e as escolas ‘neutralizarem’, na medida do possível, o impacto das “influências externas divergentes” (i.e., familiares e comunitárias) sobre os percursos escolares dos alunos (Coleman, 1968, p. 22).³²

Na prática, tal significa que a aproximação à igualdade de oportunidades educativas “(...) não implica que os resultados de todos os alunos venham a ser idênticos, mas apenas que as médias de dois grupos populacionais que começam em níveis diferentes venham a ser idênticas (...)” (Ibid., p. 21). Assim, para analisar se uma escola teve um efeito positivo, negativo ou neutro na promoção da igualdade de oportunidades, é necessário analisar (i) se os resultados médios de diferentes grupos sociais são semelhantes, controlando os restantes *inputs* individuais e escolares; (ii) qual o peso relativo dos vários *inputs* na determinação dos resultados médios observados. Uma proposta complementar a esta é a de Cousin, que tem a vantagem de considerar a identificação do efeito-escola a partir da análise de escolas onde os resultados dos alunos não correspondem ao que seria expectável, tendo em conta a sua composição social (Cousin, 1998). Esta é, também, a abordagem adotada por alguns estudos realizados no contexto nacional, assentes no princípio operativo de *comparar o comparável*, i.e., analisar escolas cujos desempenhos médios são superiores a outras com composições socioculturais semelhantes (Seabra et al., 2014a, p. 121; 2017). Nestes estabelecimentos, verifica-se, assim, a “constituição das escolas como unidades pedagógicas e educativas” (Cousin, 1993, p. 395) dentro do seu espaço de autonomia relativa.

Importa, assim, reter, numa definição sociológica do efeito-escola: (i) um princípio comparativo contextualizado (Thrupp et al., 2007); (ii) uma preocupação com a identificação de *efeitos diferenciais*

³² Coleman refere-se, aqui, ao impacto que os recursos e capitais herdados das famílias e comunidades de origem dos alunos têm no seu percurso educativo, quer por conferirem vantagens, quer desvantagens. Num outro texto, o autor reforça a importância de mecanismos regulatórios e compensatórios das desigualdades, de modo a evitar a constituição de sistemas educativos onde “(...) os pecados dos pais são deveras forçados sobre os filhos, sem qualquer influência exterior que mitigue a herança da vantagem ou da desvantagem.” (Coleman, 1976, p. 122). É, contudo, possível inferir desta afirmação um alinhamento com as teses do défice cultural, implicadas na ideia da necessidade de “neutralização de influências divergentes” face à constituição normativa escolar, um problema que sabemos estar mais associado, no imaginário dos atores escolares, às famílias das classes populares (Benavente et al., 1987; Connell et al., 1982; Seabra et al., 2017; Thrupp et al., 2003). Uma outra interpretação, axiologicamente neutra, prende-se com a ideia das organizações enquanto entidades sociais cuja prossecução de objetivos (coletivos) requer a minimização da influência de círculos normativos externos e, potencialmente, divergentes, no desempenho dos papéis organizacionais dos seus incumbentes (individuais) (Elder-Vass, 2010) – necessidade funcional que se aplicaria, não apenas aos alunos e às suas famílias, mas a todos os atores escolares, incluindo docentes e lideranças.

das organizações escolares sobre grupos sociais distintos (Coleman, 1968). Retomamos, aqui, a discussão iniciada no capítulo anterior acerca da necessidade de distinguir entre os termos “eficácia diferencial” e “efeitos diferenciais”. O primeiro termo remete para uma hipótese de investigação que emerge na década de 1980, cujo consenso atual na literatura se situa em torno da raridade estatística de escolas que promovem ritmos distintos de progresso entre alunos com características diferentes (Sammons et al., 2006; Strand, 2016). Tal conclusão ratifica, aliás, a tese sociológica da função reprodutora da escola, dado que a evolução a ritmos semelhantes de alunos com pontos de partida desiguais mantém a vantagem, face aos restantes, dos alunos com desempenhos mais elevados, que tendem a ser, também, os alunos socialmente mais favorecidos.

O segundo termo, pelo contrário, remete para uma ideia clássica da sociologia da educação que se prende com o facto de diferentes alunos passarem pelas mesmas organizações escolares, turmas e professores, mas desenvolverem disposições práticas e percursos escolares distintos entre si. Trata-se, portanto, de analisar os *efeitos diferenciais da escolarização* em alunos provenientes de contextos socioculturais divergentes. Esta lente analítica tem sido explorada em diversos trabalhos sociológicos desde a década de 1970, focando-se sobretudo no estudo das experiências escolares das crianças e jovens das classes populares (Abrantes, 2003; Apple et al., 2010; Benavente et al., 1987; Willis, 1977) e, em menor grau, dos alunos pertencentes a minorias étnicas (Casa-Nova, 2001; Fonseca, 2009; Ogbu, 1983; Seabra, 2010).

Estas pesquisas têm a particularidade de se focarem na relação entre os alunos e a *cultura escolar*, na aceção de Torres (2012), ou seja, entre os alunos e os modos de organização da vida académica que representam uma continuidade quase total com as normas da instituição escolar moderna, com o objetivo de demonstrar as dinâmicas de reprodução e de resistência face à ordem social vigente. No entanto, devido ao foco na cultura escolar “padrão”, estas dinâmicas são, geralmente, analisadas em contextos escolares cujos contornos organizacionais não são problematizados. Ainda assim, assumindo-se que o estabelecimento de ensino estudado “representa” um estabelecimento de ensino “típico”, esta literatura oferece contributos importantes para compreender a forma como as organizações escolares tendem a afetar a (re)produção de desigualdades nas trajetórias escolares dos seus alunos, bem como (apesar de forma implícita), pistas para pensar o impacto que formas alternativas de atuação escolar poderiam ter nestas desigualdades.³³ Contudo, de forma a dar adequadamente resposta à pergunta: *por que razão apenas uma minoria de escolas é capaz de ser diferencialmente eficaz?* sem, para isso, cair numa das armadilhas reducionistas já referidas – quer das perspetivas mais deterministas da reprodução social,

³³ Um exemplo do potencial transformador deste *corpus* de literatura é a pedagogia crítica, assente na procura de abordagens educativas transformativas da ordem social vigente, que se baseia em larga medida numa síntese entre a sociologia crítica da Escola de Frankfurt, a pedagogia da libertação de Paulo Freire e os trabalhos desenvolvidos no âmbito das teorias sociológicas da resistência, em particular, por investigadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS) da Universidade de Birmingham (Winter, 2005). Outro exemplo mais recente é a abordagem comunicativa assente num modelo dialógico e comunitário de aprendizagem, desenvolvida por Ramón Flecha (Universidade de Barcelona), com base nas teorias da comunicação de Habermas e no princípio de aproximação dos “mundos culturais” dos alunos e da instituição escolar (Flecha & Soler, 2013).

quer da perspetiva descontextualizada da pesquisa sobre eficácia escolar –, é necessário *analisar as condições estruturais e contextuais de produção das culturas organizacionais de escola* (Torres, 2004). É neste sentido que a discussão será encetada, ao longo do presente capítulo.

Resta, ainda, recuperar uma questão central ao debate sobre o efeito-escola, que foi já introduzida no capítulo anterior: “*eficaz para quem?*” (Bogotch et al., 2007, p. 93). Aceitando a ideia de que a análise do efeito-escola deve “comparar o comparável” sem, ainda assim, deixar de procurar especificidades organizacionais que se constituam como mecanismos de aproximação ou afastamento do desempenho académico de grupos sociais distintos, *de que forma podemos pensar a diversidade do corpo discente que habita os estabelecimentos de ensino?* Trata-se, aqui, de estabelecer os princípios fundamentais de diferenciação e segmentação dos alunos no seio do sistema educativo, que se têm afirmado, na sociologia da educação, em torno de três eixos dominantes: a origem social, o género e a etnicidade (Albuquerque et al., 2022; Seabra, 2009). Em particular, nas pesquisas acerca do efeito-escola sobre as desigualdades de oportunidades educativas, permanecem dúvidas acerca do peso relativo da *origem étnica* – entendida aqui na sua forma polissémica, que “(...) remete para a ancestralidade (crença numa descendência comum), a cultura (símbolos e práticas que reforçam o sentimento de pertença) e a história (um conjunto de eventos coletivos que formam uma narrativa partilhada sobre um passado comum).” (Mateus, 2021, p. 11).

De facto, a revisão de literatura encetada no subcapítulo 1.3 permitiu concluir que, se o impacto significativo das origens sociais dos alunos no seu desempenho académico é unânime na literatura, o mesmo não se pode dizer relativamente à etnicidade – mais frequentemente analisada na sua aceção migratória, tendendo a comparar os resultados de alunos com e sem origens migratórias entre os ascendentes de 1.º ou 2.º grau, i.e., progenitores e/ou avós (Cândido & Seabra, 2023). Tal ambiguidade nos resultados de estudos sobre as desigualdades étnicas em contexto escolar prende-se, muito provavelmente, com a crescente complexidade dos processos de formação das identidades sociais das crianças e jovens em sociedades marcadas pela *superdiversidade* (Vertovec, 2019). Os processos de construção do *self*, além de fluidos e contínuos ao longo do curso de vida, tornam-se cada vez menos facilmente atribuíveis a um conjunto restrito de fatores, dada a sua natureza profundamente contextual, relacional e multidimensional, o que obriga: (i) ao afastamento de abordagens de cariz excessivamente *culturalista* no estudo destas populações, que enfatizam a diferença e a oposição entre “grupos” com fronteiras claramente definidas, em detrimento das desigualdades posicionais, nomeadamente no relacionamento com as diversas instituições sociais; (ii) à adoção de lentes analíticas que considerem o “peso relativo” da língua, da origem nacional, da classe social, do género, da “raça”, ..., enquanto variáveis de investigação, ao invés de pressupostos *a priori* (Mateus, 2021).

Este cenário aplica-se também a Portugal, onde um estudo recente mostra que o contingente de alunos com origem imigrante inseridos no subsistema público de ensino representa cerca de um quinto de toda a população estudantil na rede pública do ensino obrigatório; à diversidade de origens nacionais, acrescenta-se a diversidade de capitais educativos das famílias destes alunos, das suas condições de vida

na sociedade de acolhimento e da sua dispersão territorial pelo país, entre si, mas também comparativamente aos seus pares sem *background* imigrante (Seabra et al., 2023). A heterogeneidade imigrante não é uma descoberta nova na sociologia da educação portuguesa, que tem destacado a interseção da classe social e da etnicidade como *locus* de diferenciação nos modos de educação familiar e no (in)sucesso educativo dos alunos imigrantes, em particular, com origens afrodescendentes (com ênfase nas naturalidades cabo-verdianas e guineenses), indianas e ucranianas (Castro, 2016; Machado & Matias, 2006; Mateus, 2021; Roldão & Abrantes, 2019; Seabra, 1999, 2010, 2012; Seabra & Mateus, 2010). Ainda assim, o aumento absoluto do número de imigrantes e da variedade de origens nacionais e étnicas registado nos últimos anos no país acentua a necessidade de aprofundar o conhecimento científico em torno da relação entre as instituições sociais e estas populações.

No contexto nacional, desde as primeiras vagas migratórias pós-Revolução dos Cravos que a escola emerge como instituição privilegiada pelas políticas de integração dos imigrantes e seus descendentes (Mateus & Seabra, 2016), por ser frequentemente a primeira instância de contacto dos recém-chegados com a sociedade de acolhimento, além de requerer uma participação continuada das crianças no seu seio, no âmbito da escolaridade obrigatória. Apesar disto, a legislação tende a perspetivar a integração e o sucesso escolar destas populações como um problema de pobreza e desfavorecimento social – visível na quase total ausência de políticas educativas especificamente direcionadas para alunos com origem imigrante e pertencentes a minorias étnicas (Ibid.).³⁴ Esta ideia surge parcialmente sustentada num conjunto de literatura que compara as taxas de transição e de conclusão de alunos provenientes de famílias mais e menos escolarizadas e com origens migratórias distintas, verificando-se um esbatimento relevante das desigualdades de aproveitamento académico entre crianças com e sem *background* imigrante cujas famílias têm capitais escolares equivalentes (Machado et al., 2005; Seabra, 2010). Não será por acaso que algumas das diásporas com as mais baixas taxas de retenção e desistência sejam provenientes de países com níveis de escolarização historicamente elevados, tais como os países do Leste Europeu e da Europa Central, enquanto as origens nacionais mais penalizadas pela retenção correspondam a países com baixas qualificações escolares (Seabra & Cândido, 2020).³⁵ No entanto, tudo indica que o (in)sucesso escolar destes alunos é irredutível a uma causa única. Em Portugal, tal como na maioria dos países da OCDE, os alunos com origem imigrante obtêm classificações significativamente inferiores aos seus pares nativos no PISA, mesmo depois de controladas as suas origens sociais (OECD, 2023a).

³⁴ Uma das exceções a esta regra foi a regulamentação da disciplina de Português como Língua Não-Materna (PLNM), em 2006.

³⁵ Verifica-se ainda, crescentemente, a emergência em Portugal do fenómeno das “minorias modelo” – termo que descreve a sedimentação de estereótipos positivos acerca da (supostamente) excecional capacidade académica de alguns grupos étnicos minoritários, como é o caso dos alunos ágio-americanos (Bradbury, 2017). A nível nacional, observam-se elevados níveis de sucesso escolar e de investimento educativo entre algumas franjas de filhos de imigrantes chineses, sobretudo de famílias de classe média e elevadas aspirações de mobilidade escolar e social ascendente (Gaspar, 2018).

Sendo claro que a *tese do desfavorecimento social* explica apenas parcialmente a desvantagem educativa destes alunos na escola portuguesa, outras explicações têm sido exploradas, entre as quais sobressai a *tese da descontinuidade cultural*, nomeadamente, pela via da língua materna, dos estilos educativos familiares e do estatuto geracional. Estes trabalhos surgem em continuidade face aos estudos acerca do “arbitrio cultural” no sentido bourdiano, indo além da análise do conhecimento *socialmente (des)valorizado* pela escola (Bernstein, 1971) e estendo-o às formas comunicativas *culturalmente (des)valorizadas*, no contexto escolar da sociedade de acolhimento. Neste sentido, entende-se que o não-domínio da língua portuguesa se constitua como diferença comunicativa particularmente visível na sala de aula, potenciadora de obstáculos no acesso ao currículo e na aquisição das aprendizagens (Mateus, 2011). Além da língua, também as formas de educação no seio familiar têm sido investigadas. Se a preferência por estilos e princípios educativos valorizados na escola – autonomia conjugada com responsabilização, interesse pela vida escolar, estruturação dos tempos e espaços, etc. – varia sobretudo entre classes sociais distintas, ao invés de origens étnicas ou nacionais (Seabra, 1997, 1999), sugere-se que a etnicidade pode fazer variar a ênfase atribuída às competências socio afetivas de adaptação ao meio de uma forma transclassista, permitindo “compensar” parcialmente a desvantagem social e a descontinuidade cultural, como seria o caso da diáspora indiana em Portugal (Seabra, 2010; Seabra & Mateus, 2017).³⁶ Por fim, o estatuto geracional tem sido recuperado nos últimos anos para a agenda de pesquisa sobre os alunos com origens migratórias, em Portugal, com resultados que estão em linha com investigações internacionais e que ratificam as análises nacionais pioneiras acerca da chamada “2.ª geração”, focadas sobretudo nos descendentes de imigrantes africanos dos PALOP (Contador, 1998; Machado, 1994). De um entendimento largamente pessimista que prevalecia na sociedade portuguesa de finais da década de 1990 acerca da integração destes jovens, nativos com família imigrante, os dados mais recentes sustentam a tese da continuidade cultural como sendo benéfica para o sucesso escolar, já que os resultados obtidos pelos alunos de 2.ª geração estão muito próximos dos seus pares sem *background* migratório (Almeida et al., 2023; Seabra & Cândido, 2022).

Permanecem, ainda assim, tendências no (in)sucesso dos alunos com origem imigrante na escola portuguesa cuja explicação parece resistir quer à tese do desfavorecimento, quer da descontinuidade. Almeida e colegas (2021), por exemplo, verificam que nem todos os alunos com *background* migratório de 2.ª geração obtêm classificações significativamente melhores a matemática – é o caso dos alunos de origem brasileira ou PALOP. Isto sugere que a continuidade cultural e o favorecimento social não beneficiam igualmente todos os alunos imigrantes. Por essa razão, importa considerar outra perspetiva, que tem sido (comparativamente) menos explorada na literatura nacional e que se foca nos processos contínuos de *estratificação e diferenciação social*, no contexto de interações sociais complexas e nas suas manifestações dentro e fora da escola. Estes trabalhos, inspirados sobretudo na literatura anglófona

³⁶ Importa referir que trabalhos mais recentes apontam para um piorar acentuado do aproveitamento escolar dos alunos com origem indiana desde 2014/15 (Seabra & Cândido, 2020), o que remete para a necessidade de reanálise da tese da descontinuidade/adaptação aplicada previamente a esta diáspora.

(Bourne, 1994; Carter et al., 2003; Gillborn, 1990; Gilroy, 1993; Youdell, 2003) remetem para uma agenda de pesquisa preocupada em compreender a forma como emergem e se reproduzem papéis sociais, categorias de *status* e relações de poder que informam o comportamento de alunos, famílias, docentes e lideranças. A vantagem desta perspectiva é ser complementar às duas já explanadas, por se centrar na análise das relações de interdependência entre os vários grupos sociais que habitam a escola enquanto produtoras de lutas por recursos materiais e simbólicos escassos (Wright, 2015). Alguns exemplos desta abordagem prendem-se com o impacto dos processos de racialização³⁷ de determinados grupos étnico-nacionais nas dinâmicas de escolha da escola que levam, por sua vez, à constituição de uma rede escolar social e etnicamente segregada – fenómeno que tem sido sobretudo estudado por relação à população cigana (Abrantes et al., 2016; Araújo, 2016).

No entanto, menos atenção tem sido dedicada aos processos de racialização de outros grupos e ao impacto destas dinâmicas no seu percurso escolar (Cardoso, 1998). Algumas investigações permitem descortinar alguns elementos destes processos na sua interseção com a origem nacional, por exemplo, no que toca ao uso da língua materna e à cor de pele. As variantes do português, bem como as línguas crioulas ou nativas faladas pelos alunos provenientes de famílias com origens brasileiras ou africanas – sobretudo, dos países historicamente colonizados por Portugal –, são objeto de uma expressiva desvalorização sociolinguística na escola portuguesa (Matias & Martins, 2019; Pinto & Matias, 2017), refletindo dinâmicas de estigmatização sociais mais amplas que ultrapassam a preocupação neutra com a “interferência” linguística (Matias & Pinto, 2020). Tal é, aliás, sustentado pelo contraste verificado entre as perspectivas acerca da educação multilingue (i) de professores que trabalham em contextos plurilinguísticos com predominância de alunos afrodescendentes (Matias & Martins, 2019) e (ii) de professores em escolas com baixos níveis de diversidade linguística, onde o bilinguismo é sobretudo associado ao ensino do inglês e pensado como chave para viver num mundo globalizado e em sociedades cosmopolitas (Martins et al., 2019). Estas *visões diferencialistas* das línguas maternas – sobretudo, de *certos* alunos – como obstáculos à aquisição da língua portuguesa e das aprendizagens contribuem para a internalização do estatuto de *outsiders* e para o desenvolvimento de atitudes de

³⁷ O conceito de *racialização* é controverso na literatura sobre etnicidade e racismo. Parte das críticas advêm da diversidade e, simultaneamente, imprecisão das definições que lhe são atribuídas. De facto, uma das tentações mais comuns nas análises que o empregam é utilizá-lo como um eufemismo de “raça”, que se arroga de ser menos essencialista sem, contudo, problematizar seriamente os mecanismos pelos quais esta é socialmente construída, levando a análises tautológicas em que a racialização se explica a si mesma, perdendo assim utilidade analítica (Uyan, 2021). Apesar disso, considera-se importante reter alguns princípios desta literatura. Em primeiro lugar, a necessidade de evitar uma perspectiva realista da raça, salientando ao invés a sua natureza largamente imposta num contexto sociohistórico específico de relações de poder e de dominação, assentes na biologização de certas características humanas (Hochman, 2019). Permite, além disso, entender a forma como emergem, se mantêm ou modificam “fronteiras étnicas” entre grupos enquanto processos contextuais e flexíveis nos critérios que prevalecem situacionalmente, evitando assunções que privilegiam aprioristicamente alguns eixos de diferenciação em detrimento de outros (Gonzalez-Sobrinho & Goss, 2019; Wimmer, 2008). Finalmente, pensar a racialização enquanto (i) resultado de ideologias racistas que permeiam as estruturas sociais e (ii) causa de discriminação interpessoal, permite ponderar o lugar da intencionalidade nos processos de reprodução de desigualdades étnico-raciais (Hellgren & Bereményi, 2022), evitando simultaneamente a banalização do termo “racismo” e o branqueamento de atos explicitamente racistas (Machado, 2001).

distanciamento face à escola, que acompanham os alunos ao longo do percurso escolar (Matias & Martins, 2019; Seabra et al., 2016).³⁸ No caso dos alunos com origens brasileiras, uma das estratégias de adaptação ao meio e de proteção contra (micro)agressões de colegas e professores, mobilizada já no 1.º ciclo do ensino básico, é a tentativa de “apagamento” do próprio sotaque e a adoção intencional do português de Portugal (Alves, 2007), o que revela que a experiência escolar de alguns alunos de origem imigrante é marcada por pressões para a integração por via da assimilação (Alexander, 2001).

A cor da pele, em conjugação com outros traços fenotípicos, constitui outro veículo de racialização dos alunos com origem imigrante. Neste sentido, têm sido estudadas sobretudo as experiências de discriminação dos afrodescendentes e dos alunos ciganos na escola portuguesa, persistentemente perçecionados por professores e lideranças enquanto grupos homogêneos do ponto de vista comportamental e das aprendizagens, colocados num lugar de perpétua exterioridade face aos modos de ser e de estar na instituição escolar, de um modo que ultrapassa o arbítrio cultural classista (Bourdieu & Passeron, 1970), ao mesmo tempo que lhe surge permanentemente associado nos discursos dos agentes escolares (Araújo, 2007; Caetano et al., 2024; Magano et al., 2021; Mateus, 2019; Seabra, 2005). No que respeita aos alunos afrodescendentes, parece ser no contacto com a escola e com as suas várias figuras e espaços organizacionais que experienciam a sua negritude a materializar-se em julgamentos sociais e académicos, que não faziam, previamente, parte do seu repertório identitário (Santos, 2004). Um estudo recente verifica, inclusive, que os alunos de origem imigrante se revêm nas experiências escolares descritas pelos seus pares de etnia cigana, nomeadamente, nos relatos das interações racialmente discriminatórias vividas na escola (Mendes, 2023). Adicionalmente, as características dos ambientes escolares em que estes alunos vão estando inseridos não são indiferentes para aferir o impacto dos *julgamentos académicos racializados* nos seus percursos educativos: a diferença nas expectativas comunicadas pelos docentes em turmas com mais ou menos descendentes de imigrantes é sentida claramente e reconhecida como injustiça pelos jovens que a experienciam (Seabra et al., 2016), o que sinaliza a existência de um *efeito-escola racializado*.

Clarifica-se, assim, a importância de pensar os processos de diferenciação social e étnico-racial, geradores de desigualdades de oportunidades educativas, através de um olhar mais atento para as lógicas de funcionamento, as práticas educativas e as representações sociais que permeiam as organizações escolares. Começaremos por definir o conceito orientador desta incursão – *cultura(s) de escola*.

³⁸ Importa ainda referir que, apesar de a semelhança entre a língua portuguesa e os crioulos de Cabo Verde, da Guiné-Bissau e de São Tomé e Príncipe ser, por vezes, apontada como um obstáculo para a aquisição do português como língua segunda – nomeadamente, pelos próprios professores (Gusmão, 2013) –, não há indícios na literatura sociolinguística que sustentem que a proximidade linguística seja mais propícia à ocorrência de interferências negativas do que a distância (Mateus et al., 2009; Pereira, 2014a).

2.2. Pensar o efeito-escola a partir da(s) cultura(s) de escola

Origens e definições

Inicialmente introduzido no panorama das ciências sociais educativas por Willard Waller, na sua obra clássica *The Sociology of Teaching* (1932), o conceito *cultura de escola* entrou posteriormente num período de relativa dormência, que coincidiu com a emergência das ciências administrativas e empresariais na década de 1950, onde se desenvolveu uma corrente de teorias organizacionais que acabou por dominar a produção científica sobre as organizações (escolares e outras) durante a segunda metade do século XX e, pelo menos, a primeira década do século XXI (Torres, 2004; Van Houtte, 2005). Esta corrente caracteriza-se por uma perspetiva eminentemente formal das organizações, compostas por processos logicamente imbricados e instituídos por atores racionais, interessados em maximizar a consecução de determinados objetivos (Jarl et al., 2021). Talvez por esta razão e dada a sua preocupação gestionária (Torres, 2004), estes trabalhos tenham enfatizado o estudo do *clima organizacional*, i.e., dos fatores de ordem formal (organizacional) e cognitiva (individual) que influenciam o comportamento dos seus membros (Van Houtte, 2005).

É provável que a partilha de uma postura epistemo-ideológica compatível, bem como a emergência concomitante da popularidade de instrumentos psicométricos de medição de atitudes e perceções explique que, durante as décadas de 1970 e 1980, o campo da eficácia escolar tenha integrado o clima organizacional de escola mais rapidamente, nas suas linhas de investigação, do que a cultura organizacional de escola. São exemplos disso o estudo seminal de Rutter e colegas (1979), no Reino Unido e os de Brookover e colegas (1978) e de McDill e colegas (1969), nos EUA. Estes estudos partiram de uma matriz comum de indicadores de clima escolar incluídos em diversos questionários dirigidos a professores, lideranças e, mais tarde, também a alunos, com o propósito de quantificar a qualidade das relações sociais numa dada escola, focando-se a um tempo nas perceções dessa qualidade e nas representações sociais que subjazem a essas relações (Van Houtte, 2005). É desta bateria de investigações sobre o clima de escola e o seu impacto no sucesso educativo que surgem, ou se popularizam, conceitos e indicadores atualmente vulgarizados nas pesquisas educacionais, tais como, a título de exemplo: o *sentido de futilidade académica* dos alunos, originalmente utilizado por Coleman (1966) e hoje reemergente (Agirdag et al., 2012; D'hondt et al., 2023; Van Houtte & Stevens, 2010b); o *autoconceito académico* dos alunos (Brookover et al., 1978), hoje também denominado como autoeficácia académica (Joët et al., 2011); as *expectativas docentes*, construto originário das pesquisas da psicologia social sobre as profecias autorrealizadas na esfera escolar (Rosenthal & Jacobson, 1968); o *ethos* de escola, ideia desenvolvida por Rutter e colegas (1979) para designar o efeito cumulativo e agregado das formas dominantes de fazer e de pensar, numa dada organização escolar, sobre o sucesso académico dos seus alunos.

No final da década de 1970, o conceito de “cultura” foi trazido para o campo dos estudos organizacionais (Pettigrew, 1979). A sua rápida adoção e expansão, nomeadamente nas pesquisas sobre

eficácia e melhoria escolar, parecia indicativa do início de uma viragem de retorno às raízes sociológicas e antropológicas da análise das organizações, vistas como locais de produção de normas, crenças e artefactos simbólicos, decorrentes das interações sociais que nelas se desenrolam e dos significados a elas atribuídos (Deal, 1984; Erickson, 1987; Fuller & Clarke, 1992; Hoy, 1989; Phelan et al., 1991). Contudo, a partir deste momento, os conceitos de clima e de cultura escolares passam a coexistir na literatura sobre eficácia escolar e rapidamente começam a ser utilizados de forma intercambiável durante a década de 1990, o que pode ser explicado pelo fraco engajamento com debates teóricos que caracteriza o campo, como temos vindo a demonstrar.³⁹

Apesar disto, a noção de que clima e cultura organizacional designam fenómenos empiricamente distintos é relativamente consensual na literatura (Glover & Coleman, 2005; Hoy, 1989; MacNeil et al., 2009; van Houtte & van Maele, 2011). O consenso teórico geral parece ir no sentido de considerar o clima como integrador de várias dimensões da vida organizacional (Anderson, 1982; Hoy, 1989; Peterson & Deal, 2009), entre as quais se contam (i) a cultura organizacional, entendida como o conjunto de normas, valores, crenças e artefactos coletivamente gerados e partilhados entre os membros; (ii) a ecologia e o ambiente físico da organização; (iii) o meio social envolvente e as características individuais dos grupos e indivíduos que integram a organização; iv) o sistema social da organização, i.e., as relações entre os membros e o grau de coesão ou fragmentação social produzido no seu seio (Tagiuri, 1968; in Van Houtte, 2005, p. 77-78).

Seria, talvez, de esperar que o âmbito restrito desta definição de cultura de escola fosse entendido pelos investigadores da eficácia escolar como sendo mais propícia a tentativas de operacionalização em estudos empíricos, ao invés do conceito de clima de escola que, de acordo com a proposta acima descrita, se debruça sobre a totalidade do ambiente social, cultural, físico e psico-cognitivo de uma organização. No entanto, grande parte da pesquisa sobre eficácia escolar assume, ao invés, o clima de escola como componente da cultura organizacional (Glover & Coleman, 2005; Schoen & Teddlie, 2008). Isso deve-se, em grande parte, à tendência para confundir a aparente facilidade – sugerida pela sua preponderância na bibliografia – de tradução de diversas dimensões de clima de escola em escalas de medição psicométrica, com uma demonstração da consistência teórica do construto. De acordo com Schoen & Teddlie: “(...) dadas as definições específicas de clima e as definições vastas de cultura, a maioria dos

³⁹ Van Houtte (2005) mostra convincentemente como a perda de reflexividade teórica em torno do clima e da cultura de escola contribuiu para o perpetuar de erros de medida de ambos os conceitos, resultando em estudos onde (i) se atribui ao clima indicadores que afinal medem crenças e normas relativas à cultura – como é o caso do conceito de ethos de escola (Rutter et al., 1979); ou (ii) se atribui à cultura percepções individuais indevidamente agregadas acerca da qualidade do clima organizacional – como é o caso da escala utilizada por Goddard e colegas (2001), que mistura medidas de percepção (clima) com medidas atitudinais (cultura), sem reconhecer o impacto desta mescla na definição da problemática ou nos resultados obtidos. Mais tarde, van Houtte & van Maele (2011) demonstram empiricamente quão significativa é a variação entre escalas que utilizam medidas de percepção ou de crenças para estudar as características organizacionais da escola (ex.: ênfase colocada na competição entre alunos). Além de muitas das crenças e atitudes não estarem fortemente correlacionadas com as percepções subjetivas de um dado item, no geral, as medidas de clima apresentam efeitos consideravelmente menos fortes do que as medidas de cultura sobre características escolares tão diversas quanto a composição social e étnica, o setor de ensino, os hábitos de estudo dos alunos e o desempenho académico médio (Ibid.).

estudos sobre clima podiam simplesmente encaixar dentro do conceito de cultura, apesar de o inverso não ser necessariamente verdade.” (2008, p. 137).

De forma semelhante, a revisão de literatura de Glover & Coleman permite identificar as seguintes definições predominantes quanto à relação entre clima, *ethos* e cultura de escola:

“(…) clima, ou as características de *input* e *output* mensuráveis da experiência escolar; *ethos*, ou os valores e princípios mais subjetivos que subjazem às políticas e práticas; cultura, ou a integração das características ambientais, organizacionais e experienciais da existência escolar que oferecem um contexto para o ensino e a aprendizagem e a sua subsequente melhoria.” (2005, p. 266; sublinhado nosso).

O problema desta perspectiva é que se nega a qualquer reflexão teórica acerca da relação lógica entre os dois conceitos, optando antes por aplicar o princípio de análise *kuhniano* da consistência entre teorias sem, por admissão própria, “(…) prestar grande atenção às relações teóricas entre as componentes da cultura” (Schoen & Teddlie, 2008, p. 134). Pelo contrário, as análises propriamente conceptuais da relação entre clima e cultura de escola permitem esclarecer, antes de mais, a *falácia ecológica* relacionada com o problema da agregação de propriedades individuais para unidades sociais mais complexas – algo que raramente é reconhecido pelos investigadores da eficácia escolar. Como sintetiza van Houtte:

“(…) a cultura é uma propriedade do sistema social (as normas, crenças e pressupostos que orientam o comportamento [dos atores sociais] no sistema), comparativamente ao clima, que pode ser descrito enquanto uma propriedade dos indivíduos (as suas percepções) dentro desse sistema (…).” (2005, p. 77; sublinhado nosso).

Elementos da cultura de escola

Procedamos à demonstração desta ideia a partir do exemplo do conceito de *sentido de futilidade académica*. Este refere-se à “(…) crença dos alunos de que não têm controlo sobre o seu sucesso educativo e ao sentimento de que o sistema está a trabalhar contra eles.” (Agirdag et al., 2012, p. 368), o que remete para as percepções dos alunos, cuja correspondência à realidade objetiva não é problematizada na definição, constituindo, portanto, um indicador do clima de escola. Restam poucas dúvidas na pesquisa educacional de que estas percepções individuais resultam, pelo menos em parte, da ação prolongada da escola sobre os alunos, nomeadamente, através da comunicação consistente de expectativas docentes diferenciadas e socialmente enviesadas (Good et al., 2018; Rosenthal & Jacobson, 1968). Mas resultam também da interação complexa entre a escola e outras instituições sociais, nomeadamente, os contextos familiares de origem dos alunos (Abrantes, 2003; Bourdieu & Passeron, 1970; Diogo et al., 2023; Perrenoud, 1995; Quaresma et al., 2013; Willis, 1977). Estes dois exemplos, ainda que particularmente notáveis no âmbito da literatura de referência, estão longe de esgotar todas as possíveis fontes das percepções individuais existentes numa dada escola que, como refere van Houtte (2005), podem ser tantas quantos os *selves* e as biografias dos membros da organização. Entende-se, por isso, que, tal como o enraizamento de crenças profundas dos alunos acerca do valor do seu esforço

académico decorre ao longo de vários anos, numa confluência complexa de forças sociais, biográficas e organizacionais, a modificação destes sentidos de futilidade terá de ser igualmente complexa e morosa. Isto dificulta consideravelmente a procura de explicações causais para o papel da escola nas desigualdades de desempenho académico – uma das problemáticas centrais da sociologia da educação e, também, da pesquisa sobre eficácia escolar –, razão pela qual a literatura sobre o clima organizacional raramente considerou as origens do próprio fenómeno (Ibid.).

Pelo contrário, a pesquisa sobre cultura organizacional presta-se particularmente a análises genealógicas esclarecedoras dos seus mecanismos explicativos. Retomando o exemplo acima, poderá ser legítimo pensar numa *cultura de futilidade académica*, enquanto elemento propriamente organizacional – i.e., resultante da ação da organização e dos seus atores, no decorrer das atividades organizacionais quotidianas – caso essa crença varie de forma mais significativa entre escolas diferentes do que dentro da mesma escola, como descobrem Agirdag e colegas (2012) – ou seja, caso se verifique que uma franja considerável do corpo discente de uma dada escola tende a partilhar os mesmos sentidos de futilidade. Torna-se, assim, possível questionar as causas por detrás do processo de sedimentação da cultura de futilidade académica entre os alunos de uma dada escola. O termo *sedimentação cultural* invoca um movimento progressivo de desenvolvimento e enraizamento de certos modos de ser, pensar e fazer partilhados (Torres, 2004). Estas crenças, normas e pressupostos surgem, enquanto construtos coletivos, da interação recorrente entre os mesmos atores sociais no mesmo espaço físico e social – i.e., sujeitos às mesmas relações sociais e aos mesmos constrangimentos externos. Isto porque, se é verdade que todas as organizações partilham as mesmas *propriedades formais*, são também locais de interação social continuada que produz, ao longo do tempo, singularidades.

Do ponto de vista formal, a prevalência de relações sociais despersonalizadas nas organizações, comparativamente a outros tipos de relações, como as que caracterizam os encontros quotidianos ou as interações em pequenos grupos (Pires, 2012), é essencial para potenciar a adesão dos indivíduos aos papéis e relações hierárquicas de autoridade necessárias ao funcionamento da organização (Elder-Vass, 2010). Voltando ao exemplo em discussão, a internalização de um sentido de futilidade académica entre os alunos com repetido insucesso escolar apenas acontece porque o juízo professoral se encontra legitimado nos papéis socialmente reconhecidos atribuídos: (i) ao professor, enquanto ensinante e certificador de aprendizagens; (ii) ao aluno, enquanto aprendente sujeito ao julgamento das instâncias educativas, como ressaltavam já Bourdieu & Passeron (1970), ao falarem na relação pedagógica enquanto relação de autoridade socialmente sancionada. Esta relação de autoridade é, em termos gerais, a mesma em todas as escolas sob a alçada da mesma constituição normativa educativa (Coleman, 1990).

Ao mesmo tempo que os papéis escolares são, originalmente, impostos e definidos por instâncias externas a cada organização particular, eles são também objeto de permanente negociação e reconfiguração *in situ*, no decurso das interações complexas entre agentes escolares, bem como entre estes, o contexto envolvente e as instâncias reguladoras. Assim se explica que a ênfase dada a determinadas faces dos papéis organizacionais de escola varie consideravelmente entre escolas com

características distintas. Por exemplo, a visão do professor enquanto facilitador das aprendizagens autónomas dos alunos em escolas socialmente favorecidas, ao invés de instrutor rígido dos tempos e atividades letivas (Thrupp, 1999); ou a sobrevalorização das dimensões comportamentais do papel de aluno em escolas socialmente desfavorecidas, em detrimento das dimensões académicas (Hallinger & Murphy, 1986; Quaresma et al., 2013). É, também, fácil de entender como estas adaptações contextuais dos papéis organizacionais entre escolas poderão gerar diferentes culturas de futilidade académica entre o corpo discente, sendo esta mais provável em escolas onde predomina a ausência de um cultivo sustentado de competências de autonomia no desenvolvimento do próprio trabalho académico, combinada com a comunicação consistente de baixas expectativas académicas, implícita na focagem desproporcional no comportamento em sala de aula.

A cultura de futilidade académica pode ser considerada na tipologia de três níveis da cultura organizacional proposta inicialmente por Schein (1985) e subscrita mais tarde por outros (Hoy, 1989; Schoen & Teddlie, 2008; Van Houtte, 2005; van Houtte & van Maele, 2011), enquanto um *pressuposto de base* (ver figura 2.1). O mesmo pode ser dito das crenças coletivas do corpo docente face aos alunos que ensinam, também designadas por “cultura de ensinabilidade” (*teachability culture*) – i.e., até que ponto os professores de uma dada escola percecionam, nos seus alunos, a existência de características conducentes à aprendizagem (Agirdag, 2018; Van Houtte, 2004; van Maele & van Houtte, 2011; Vervaeke et al., 2016). Em ambos os casos, trata-se de crenças subjacentes às ações dos atores escolares que, apesar de não serem, geralmente, reconhecidas conscientemente pelos sujeitos, se encontram na origem dos seus modos de relacionamento com a organização (Schein, 1985).

Ademais, a sociologia da educação tem vindo a demonstrar desde muito cedo que estas crenças basilares acerca da “ensinabilidade” dos alunos são informadas por imagens sociais amplamente partilhadas entre a classe docente, acerca do “aluno-cliente ideal” (Becker, 1952; Gomes, 1987). Este ideal-tipo de aluno corresponde essencialmente à súmula das disposições já possuídas pelos alunos originários das classes dominantes previamente à sua entrada no sistema de ensino, devido à continuidade cultural experienciada entre o meio familiar e o meio escolar: capacidade de concentração, gosto pelo trabalho escolar, curiosidade e espírito inquiridor, temperamento calmo e confiante, etc. (Kornblau, 1982; in van Houtte, 2004, p. 363; Lahire, 2008 [1995]; Bourdieu & Passeron, 1964). Alguma literatura sugere ainda que a figura do “aluno ideal” é racializada, fazendo corresponder ao grupo étnico maioritário as características associadas ao bom aluno – este processo é indissociável das características do corpo docente (maioritariamente branco, nos sistemas educativos europeus), resultando de interpretações etnocêntricas de determinados comportamentos de alunos de grupos etnicamente minoritários (Downey & Pribesh, 2004; Gillborn, 1990; Youdell, 2003).

Identificar estes pressupostos e compreender as suas origens é fulcral, já que é a partir daqui que emergem os *valores e crenças reconhecidos* – i.e., as “razões para agir” dos atores escolares (Boudon, 2002), ou os motivos de ordem valorativa apresentados pelos membros da organização para os modos de funcionamento da mesma e para o seu comportamento individual, no desempenho do papel

organizacional do qual são incumbentes (Schein, 1985). Um exemplo destas racionalizações valorativas são as prioridades destacadas pelos atores escolares na missão de escola partilhada – nomeadamente, a “ênfase académica”, ou seja, a centralidade que o sucesso escolar e a aquisição de aprendizagens têm na conceção das metodologias de trabalho pedagógico, na organização e na elaboração das atividades escolares (Goddard et al., 2000; Reynolds et al., 2014). De acordo com grande parte do campo da eficácia escolar, as “escolas eficazes” diferenciam-se das restantes sobretudo pela transversalidade organizacional da preocupação com os resultados académicos dos seus alunos (Ibid.).

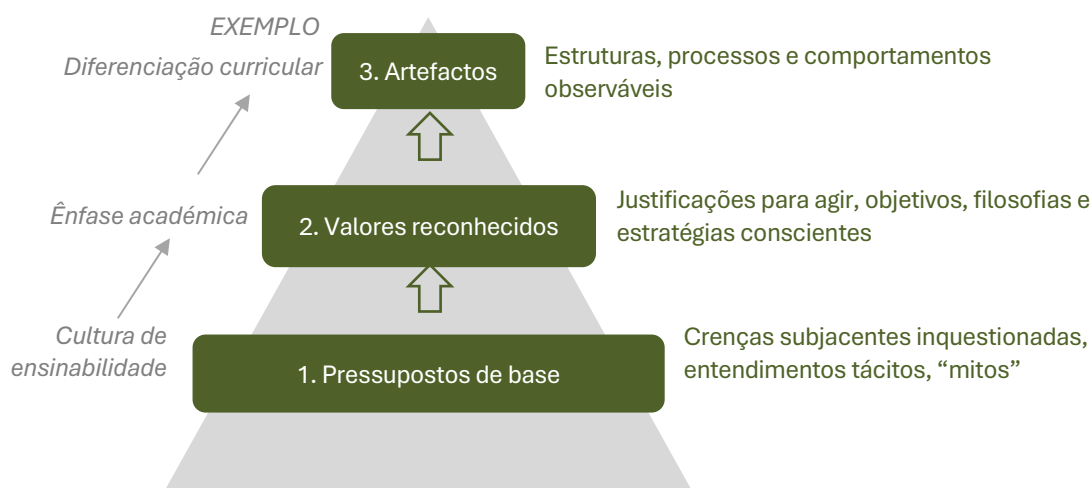


Figura 2.1. Níveis da cultura organizacional: pressupostos de base, valores reconhecidos e artefactos

Fonte: com base na proposta de Schein (1985). Produção própria.

A cultura de escola contempla também manifestações visíveis dos valores e crenças partilhados pelos membros da comunidade escolar – aquilo que Schein (1985) considera serem os *artefactos* culturais, incluindo todas as estruturas, processos, objetos e comportamentos recorrentes dos atores escolares. Incluem-se nestes artefactos dimensões formais do trabalho da organização, tais como reuniões dos órgãos da escola, documentação oficial, a estrutura interna de divisão do trabalho, etc., mas também símbolos celebrativos, tais como festas, campeonatos, objetos expostos, bem como os aspetos informais dos encontros quotidianos, sobretudo, quando estes assumem a forma de rituais de interação (Deal & Peterson, 2016). Esta dimensão da cultura organizacional é fundamental, já que representa um salto do abstrato para o concreto e das representações subjetivas para os comportamentos objetivos – em suma, para uma definição de *cultura como algo que se faz*, um conjunto de procedimentos ativados para suprir as necessidades da organização, aproximando-se da noção parsoniana que atribui à dimensão comportamental da cultura a função de integração sistémica, como refere van Houtte (2005).

Apesar da sua importância e materialidade, os artefactos culturais são difíceis de interpretar por si mesmos, i.e., sem uma compreensão profunda dos valores e crenças que estão na sua origem (Hoy, 1989; Pettigrew, 1979; Schein, 1985). Por esse motivo, é fundamental que a análise do efeito-escola

através da cultura de escola tenha em consideração a distinção analítica entre os níveis da cultura organizacional e a relação causal entre eles, tal como mostra a figura 2.1. Um exemplo ilustrativo deste problema prende-se com a literatura acerca dos efeitos da diferenciação curricular – i.e., a criação de percursos curriculares alternativos (geralmente de cariz vocacional ou profissionalizante), paralelos à via de ensino geral (académica) – na reprodução social do (in)sucesso escolar. Um dos efeitos positivos apontados à diferenciação curricular – muitas vezes, presente no discurso dos próprios agentes escolares, sob a forma de *valores reconhecidos* – é que esta dá resposta à diversidade “natural” de aptidões existente entre os alunos, permitindo assim prevenir casos de abandono escolar precoce ou, até, inverter trajetórias de insucesso repetido, através da valorização de competências não-académicas (Coleman, 1966; Gamoran, 1992; Vandenberghe, 2006). Contudo, este argumento obscurece o papel das crenças subjacentes na emergência de uma ênfase vocacional (por oposição à ênfase académica), no seio da organização escolar. As práticas de diferenciação curricular têm um efeito nefasto nos resultados e trajetórias dos alunos em escolas onde prevalece uma fraca cultura de ensinabilidade, porque esta cultura (*pressuposto de base*) produz racionalidades (*valores*) que atribuem menor valor social e simbólico aos percursos não-académicos, vistos como opções de “última linha” para alunos que estão longe da imagem de “aluno-cliente ideal” (Thys & Van Houtte, 2016; Van Houtte, 2004; van Houtte et al., 2012).

2.3. Como pensar a relação entre contexto, sistema educativo e cultura de escola?

O esquema conceptual para a análise do efeito-escola diferencial apresentado abaixo (figura 2.2) tem a particularidade de permitir articular, de um modo claro e que evita apriorismos explicativos, diversos elementos do que se costuma chamar o “dentro” e o “fora” das escolas (Torres, 2004, 2012, 2018), i.e., de aspetos propriamente internos à organização – como será o grau de coesão social e a cultura organizacional – e de outros que assumem um papel de condicionamento ou orientação externa – como é o caso das características do contexto e dos indivíduos que ocupam os diversos papéis organizacionais. Nesta separação analítica dos fatores externos e internos à escola, não se pretende subscrever um binarismo empírico – na realidade, a aceleração das formas de trabalho organizacional burocrático tem contribuído para a fragmentação progressiva das fronteiras espaciais e temporais do quotidiano escolar, como salienta Torres (2023).

O reconhecimento da importância do contexto na compreensão do efeito-escola remonta a Coleman, com a descoberta de que a composição social do corpo estudantil era o principal fator organizacional escolar explicativo das desigualdades nos percursos educativos de alunos negros e brancos (Coleman, 1966). As décadas de pesquisa educacional que se seguiram foram marcadas em grande medida por tentativas de reforço ou de negação desta ideia, como vimos até aqui.

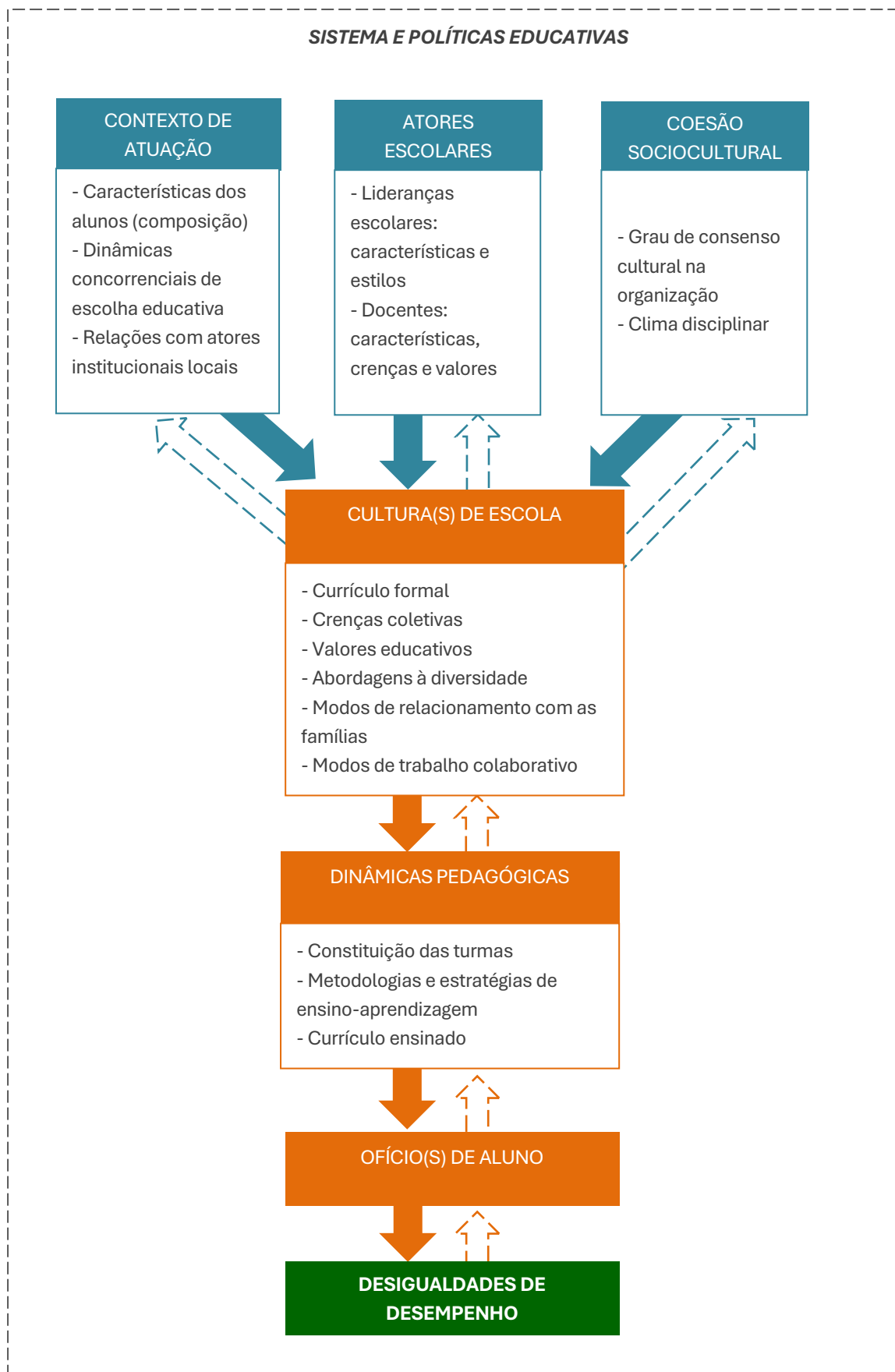


Figura 2.2. Modelo teórico de análise do efeito-escola sobre as desigualdades sociais e étnicas no desempenho acadêmico

A literatura mais recente tem demonstrado alguma variação na magnitude do efeito-escola global, mas o peso preponderante do fator composicional, dentro do efeito-escola global, tem saído reforçado da maioria dos estudos (ver subcapítulo 1.3). Tudo leva a crer que o efeito-escola e, em particular, o efeito agregado das origens socioeconómicas do corpo estudantil no desempenho académico, sejam mais que um mero “efeito-fantasma” decorrente de erros de medição estatística. Dito isto, é necessário fazer algumas ressalvas. Em primeiro lugar, analisar o efeito contextual implica considerar uma definição de “contexto” que ultrapassa a simples agregação das características individuais dos alunos da escola, para incluir dimensões do ambiente de atuação das escolas que são estruturantes do modo como os atores escolares experienciam e interpretam subjetivamente as condições em que trabalham. Como demonstram Lupton & Thrupp (2012), os atores escolares em escolas com semelhantes composições estudantis desenvolvem crenças e atitudes qualitativamente distintas acerca da natureza dos problemas que enfrentam, da sua capacidade de os solucionar e, também, das melhores estratégias para o fazer. Um dos fatores contextuais que faz variar as perceções de e respostas aos problemas educativos são as dinâmicas residenciais e socioeconómicas locais, específicas do território envolvente de uma dada escola (os chamados *neighbourhood effects*). As características do mercado residencial e laboral do território onde se insere uma escola afetam as dinâmicas concorrenciais da rede escolar local, condicionando em larga medida a posição relativa da escola nessa rede no que toca à sua “atratividade” mas, também, à capacidade de “fuga” das famílias através da mobilização dos recursos em circulação na sua rede comunitária, tais como o capital económico e social (Ainsworth et al., 1998; Ball, 2003a; Bernelius & Kauppinen, 2012; Coleman, 1987; Cordini, 2019; Lupton & Thrupp, 2012; Morgan & Sørensen, 1999). Os processos de escolha escolar e de segregação que resultam destas dinâmicas, por sua vez, influenciam, primeiramente, a composição social e étnica da escola, mas também o modo como as lideranças escolares se relacionam com os seus públicos (e vice-versa), o grau e tipo de engajamento que fomentam com elementos institucionais e associativos da comunidade local, bem como as prioridades de atuação que definem com base nos problemas identificados (Hallinger, 2018; Hallinger & Murphy, 1986).

Em segundo lugar, é erróneo assumir que a relação entre o contexto de atuação de uma escola e o desempenho académico dos seus alunos é direta ou linear – como, aliás, sobressaiu da revisão de literatura efetuada no subcapítulo 1.3. As características do contexto escolar, mesmo quando consideradas na sua forma mais complexa, não *determinam* os resultados obtidos: elas produzem, ao invés, efeitos a um tempo *condicionadores e orientadores* sobre o desenvolvimento de perceções coletivas, modos de organização e práticas recorrentes entre os atores escolares, o que implica pensar na cultura de escola (e nos seus três níveis, identificados na figura 2.1) enquanto mediadora dos efeitos contextuais e estruturais sobre as desigualdades de desempenho escolar. Com a distinção entre efeitos de condicionamento e de orientação da ação, pretende-se enfatizar os diferentes graus de possibilidade de exercício da reflexividade agencial (Archer, 1995), face a dinâmicas de interdependência sistémica

que precedem a ação dos atores escolares e cujos efeitos são, pelo menos em parte, não-intencionais (Boudon, 1982; Coleman, 1990; Mouzelis, 1991; Parsons, 1937).

A importância desta distinção pode ser demonstrada a partir da análise das dinâmicas concorrenciais e de escolha escolar discutidas acima. Podemos considerar que uma das formas de *condicionamento* operada por estes processos sobre as organizações escolares é através do posicionamento atribuído às várias escolas nos “circuitos de escolarização” locais: gera-se, entre as famílias e, até, instituições de uma determinada área, uma geografia informal de escolas organizada por zonas, cuja hierarquia é determinada por lógicas de competição interclassista por recursos educativos – algo que se encontra, em larga medida, fora do controlo das organizações escolares afetadas por tais julgamentos, mas que terá inevitavelmente consequências sobre a composição e o funcionamento das mesmas (Ball, 2003a; Ball et al., 1995; Barroso & Viseu, 2003; Cordini, 2019; Raveaud & van Zanten, 2007; van Zanten, 2005). Um dos condicionamentos escolares produzidos por estas lógicas contextuais de competição é o tipo e volume de recursos (financeiros, humanos, infraestruturais, etc.) possuído por cada escola da rede, sobretudo em sistemas educativos onde prevalecem mecanismos de financiamento das escolas dependentes de medidas de contexto escolar e/ou de performance académica. No primeiro caso, onde se contam políticas de educação compensatória assentes na discriminação positiva, temos um duplo-efeito aparentemente paradoxal: por um lado, as escolas em posições de desfavorecimento absoluto e relativo, no seio da sua rede escolar, obtêm mais recursos que as restantes; por outro lado, o aumento de recursos vem associado a um novo “peso” estigmatizante, decorrente do processo de categorização oficial como escola em necessidade de intervenção prioritária. Em Portugal, o programa TEIP é um bom exemplo disto, já que a participação das escolas consideradas elegíveis de acordo com os critérios oficiais é opcional, o que transforma a escolha de adesão ao programa o resultado de uma necessária reflexão entre os seus efeitos intencionais (aumento de recursos) e não-intencionais (perda reputacional e potencial perda de alunos) (Almeida & Vieira, 2006; Quaresma & Lopes, 2011).

Existem, ainda, efeitos contextuais que resultam em diferentes *orientações normativas* – i.e., valorativas, culturais (Parsons, 1937) –, para os agentes escolares, cujas escolhas e atitudes decorrem da ativação, mais ou menos reflexiva, dos seus repertórios simbólicos partilhados (Becker, 1952; T. Parsons, 1937; Turner, 2012). Estes efeitos de orientação ajudam a compreender, por exemplo, as nuances encontradas entre escolas com composições sociais igualmente desfavorecidas, ao nível das crenças subjacentes face aos desafios contextuais enfrentados, bem como ao nível das estratégias organizacionais e pedagógicas mobilizadas para responder a necessidades semelhantes dos públicos escolares (Lupton & Thrupp, 2012). Se é verdade ser possível estabelecer tendências entre o contexto envolvente e as orientações normativas dos atores escolares – por exemplo, quando se observa uma maior prevalência de baixas expectativas acerca dos alunos em escolas socialmente desfavorecidas –, a literatura também já demonstrou a existência de exceções à regra e apontou possíveis mecanismos explicativos para estas diferenças. Grande parte deles podem ser sumarizadas a partir da teia de interdependências entre as várias dimensões do clima de escola propostas por Tagiuri (1968) – as

características do corpo docente; as características das lideranças escolares; o contexto local (incluindo os *neighbourhood effects*, a composição sociocultural, as relações entre a escola e a comunidade, etc.); o grau de coesão social e cultural da organização escolar – e os sistemas sociais e normativos em que as escolas se inserem.

Contexto, composição e cultura(s) de escola: dinâmicas de escolha, segregação e competição educativa

O argumento central de grande parte da literatura sociológica sobre os impactos da composição sociocultural das escolas no seu funcionamento e, em última instância, resultados, pode ser sumarizado a partir do trabalho pioneiro realizado por Connell e colegas (1982) na Austrália, durante a última metade da década de 1970, acerca do abandono escolar precoce. Partindo de uma amostra de 100 jovens com 14 anos, à saída da escolaridade básica – metade vindos de famílias de trabalhadores manuais não-qualificados, metade vindos de famílias de profissionais liberais e quadros administrativos; metade rapazes, metade raparigas –, as suas redes sociais familiares, comunitárias e escolares foram reconstruídas e estudadas a partir de um rico conjunto de quase 500 entrevistas com alunos, pais, professores e diretores das escolas frequentadas. Preocupados em complexificar o alcance explicativo das teorias da reprodução que dominavam o debate educativo, à data, através da análise das relações entre as famílias e a escola, os autores sumarizam os resultados da investigação com a seguinte frase: “(...) a classe dominante e as suas escolas estão articuladas sobretudo através de um *mercado*, enquanto a classe trabalhadora e as suas escolas estão articuladas sobretudo através de uma *burocracia*.” (Connell et al., 1982, p. 129).

Tal é visível através da análise dos papéis sociais personificados pelas famílias de ambas as classes na relação com os atores escolares. Os pais das classes dominantes, frequentemente possuidores de maiores volumes de capital económico e cultural do que os próprios professores, assumem o papel de *clientes* – nomeadamente, através das exigências feitas à escola, desde os resultados da sua progénie até ao modo de funcionamento da organização –, ao passo que as escolas assumem o papel de *provedoras de serviços* – devido à perda relativa de poder face às classes sociais que servem, estas escolas estão particularmente dependentes de garantir a satisfação dos seus “clientes”, tendendo a anuir às suas reivindicações (Ibid.).⁴⁰ De facto, numa conjuntura em que “(...) o diploma de ensino superior mantém o seu valor, sendo cada vez menos uma garantia, mas cada vez mais um requisito para o acesso às classes dominantes.” (Abrantes, 2022, p. 20), estes segmentos de classe estão conscientes da importância acrescida de garantir a acumulação de elementos socialmente *distintivos* (Bourdieu, 2010 [1979]) no *stock* de capitais dos seus descendentes. À frequência de uma “boa escola” e à obtenção de “boas classificações” de modo a entrar numa “boa universidade” para conseguir um “bom emprego” ou,

⁴⁰ Veremos de seguida que esta pressão para aquiescer às demandas parentais das classes médias e dominantes varia consideravelmente entre sistemas educativos, de acordo com os mecanismos regulatórios da escolha escolar e o grau de segmentação entre a rede de oferta educativa pública e privada.

simplesmente, para garantir a manutenção do acesso às esferas do poder em que circulam estas famílias (Bourdieu & Passeron, 1964; Fonseca, 2003), acresce-se a pressão no sentido da *excelência* no decurso do trajeto formativo, recorrendo para tal às escolas (Torres, 2014, 2018; Torres et al., 2018), mas também a outras instâncias educativas paralelas, como é o caso das explicações privadas (Costa et al., 2013; Sá & Antunes, 2007).⁴¹

A relação de dominação (Weber, 2019 [1921]) inverte-se quando se colocam famílias das classes populares face à escola. O diferencial de poder, decorrente da desigualdade abismal de recursos detidos entre as partes, pende em claro desfavor das primeiras, para quem o contacto com a escola se assemelha ao tido com outras instâncias do aparelho burocrático do Estado: à opacidade dos processos educativos e à abstração da entidade que os administra (representada pela escola frequentada pela sua progénie), junta-se a ameaça iminente de mobilização da ala repressiva do aparelho estatal, em caso de irregularidade no cumprimento do dever parental (Connell et al., 1982). A tensão que permeia esta relação acentua-se pela permanente incorporação do papel de agentes do Estado pelos atores escolares, através do distanciamento face às famílias das classes populares e dos julgamentos depreciativos acerca dos seus comportamentos (Connell et al., 1982; Lahire, 2008 [1995]; Lupton & Thrupp, 2012; Queirós, 2012; Silva, 2003).⁴² Esta distância social constrói-se, além disso, a partir da diferença de códigos comunicativos, que passam pelos modos de utilização da linguagem – restrito, i.e., de significação particularista e contextualmente dependente, no caso das classes populares, face ao código elaborado, i.e., de significação universalista e utilização maleável da forma linguística, favorecido pela escola e dominado pelas classes médias-altas (Bernstein, 1971) –, por um lado. O dilema comunicativo passa, no entanto, também pela insegurança sentida por estas famílias na navegação do sistema educativo, quer por desconhecimento, quer pelo sentido de futilidade que esse esforço acarreta, desenvolvido na ausência de horizontes de possibilidade na sua mundivisão (Benavente et al., 1987; Pinto & Queirós, 2010b; Queirós, 2012).⁴³

⁴¹ Acrescenta-se ainda, a estas tendências que marcam crescentemente a experiência educativa das classes dominantes, o investimento em diversas atividades extracurriculares fora da escola e a procura de experiências educativas internacionais (Abrantes et al., 2024; Schippling et al., 2020).

⁴² Como destaca Lahire (2008 [1995]), estes julgamentos negativos dos docentes face à atuação parental devem-se frequentemente à invisibilidade de grande parte das ações educativas das famílias das classes populares, por acontecerem fora do espaço-tempo da escola e estarem fora do leque limitado de critérios considerados, pelos atores escolares, como propiciadores da atuação pedagógica da escola.

⁴³ O conceito de *habitus* complementa este efeito de “autoexclusão” das famílias das classes populares face à escolha educativa. Sendo o resultado da internalização das posições estruturais ocupadas pelos indivíduos, ao longo da vida, ele atua sobre os percursos biográficos delimitando as possibilidades subjetivas para agir, tendendo a produzir resultados ajustados às suas condições objetivas de existência, por derivar diretamente delas. De acordo com Bourdieu (2002 [1972]):

As práticas podem encontrar-se objetivamente ajustadas às probabilidades objetivas (...) sem que os agentes procedam ao mais pequeno cálculo ou sequer a uma estimativa, mais ou menos consciente, das probabilidades de sucesso. Pelo facto de as disposições duradouramente inculcadas pelas condições objetivas (...) engendram aspirações e práticas concretamente compatíveis com essas condições objetivas e de certo modo pré-adaptadas às suas exigências também objetivas, os acontecimentos mais improváveis vêm-se excluídos, antes de qualquer exame, ao título de impensáveis, ou seja, ao preço da dupla negação que incita a fazer da necessidade virtude, quer dizer, a recusar o recusado e a amar o inevitável. (Ibid., p. 166)

É, assim, nesta relação de interdependência concorrencial entre classes sociais pelo acesso a recursos educativos cada vez mais escassos, no rescaldo da massificação do acesso aos ensinos básico e secundário,⁴⁴ que ocorre o “açambarcamento” do direito à escolha educativa pelas classes médias e dominantes, enquanto as famílias das classes populares permanecem largamente confinadas à oferta educativa dos seus territórios (crescentemente segregados) de residência (Benito et al., 2012; Bonal et al., 2019; Collet-Sabé, 2019; Cordini, 2019; Fiel et al., 1994; Gutiérrez et al., 2019; Lobato, 2020; van Zanten, 2005; Yang Hansen & Gustafsson, 2016).

Resta, contudo, entender o papel desempenhado pela etnicidade e pelo estatuto migratório no modo de relacionamento estratégico das famílias com a escolaridade dos seus descendentes, sobretudo, na sua interseção com a classe social de origem. O que a literatura tem demonstrado é que a origem social assume a dianteira no estabelecimento de critérios orientadores da escolha da escola, mesmo entre os progenitores com origem imigrante. No geral, as famílias das classes médias e dominantes dão prioridade ao evitamento de contextos escolares segregados do ponto de vista socioeconómico e territorial, com o propósito de garantir o que entendem ser o melhor ambiente educativo possível para os seus filhos – incluem-se, aqui, as famílias de classe média-alta de origem imigrante (Clerge, 2023; Louie, 2001) ou pertencentes a grupos étnicos racializados, como é o caso dos pais negros estadunidenses (Ball et al., 2013; Lareau et al., 2021). Curiosamente, os mesmos estudos demonstram que as famílias imigrantes de classe média tendem a valorizar contexto escolares com *alguma* mistura étnico-nacional, desde que tal não comprometa a composição social e a “qualidade” da oferta curricular – algo que distingue estas famílias das não-imigrantes e brancas da mesma classe social, para quem a distinção entre escolas étnica ou socialmente segregadas não é tão clara (Roda & Wells, 2013).⁴⁵ Estes

⁴⁴ Partindo da perspetiva da estratificação social no estudo das classes e educação, é possível entender o efeito distintivo do diploma escolar como dependendo diretamente da possibilidade de privação geral de diplomas, sendo, portanto, o resultado de mecanismos sistemáticos de exclusão e de açambarcamento de oportunidades, numa espécie de jogo de soma nula (Wright, 2015). Assim, a democratização do acesso a patamares cada vez mais elevados de ensino constitui, também, um risco para as classes dominantes, que passa menos pela possibilidade distante de pauperização económica e mais pelo risco de desvalorização simbólica do seu capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2010 [1979]; Bourdieu & Passeron, 1970; Machado et al., 2003). É, aliás, este o fenómeno por detrás do acantonamento progressivo dos meios escolares (e extracurriculares) frequentados pelos vários segmentos da burguesia (Schippling et al., 2020).

⁴⁵ Roda & Wells (2013) exploram a formação de *habitués* “atormentados” ou “fraturados” – ideia introduzida por Bourdieu na obra *Meditações Pascalianas* (1997) – entre os pais brancos das classes médias e dominantes novaiorquinas, devido ao que pode ser entendido como o paradoxo entre a ação instrumental (orientada por interesses) e a ação normativa (orientada por valores), decorrente das escolhas educativas que realizam numa rede escolar altamente segmentada e segregada. Estes pais demonstram consciência do impacto que as suas escolhas têm para as dinâmicas de segregação e para as oportunidades educativas dos filhos de pais menos favorecidos, além de reconhecerem as vantagens que um contexto com *alguma* diversidade sociocultural pode ter no processo de socialização dos seus descendentes. Ainda assim, dão prioridade a garantir o que entendem ser o melhor ambiente educativo possível à sua progénie, visto considerarem não ser possível prescindir desse *direito* sem comprometer a qualidade do ensino prestado e das oportunidades futuras dos seus filhos. Van Zanten (2003) discute um fenómeno semelhante em França, demonstrando que a consciência do efeito composicional de escola entre os pais de classe média foi uma das consequências da popularização do conhecimento científico-social entre as frações profissionais liberais e intelectuais desta classe, as quais, no entanto, demonstram alguma relutância em exercer plenamente o seu direito de escolha, optando, por exemplo, por permanecer na rede pública de ensino ao invés de

estudos salientam, ainda, a ansiedade acrescida experienciada pelas famílias racializadas ou imigrantes de classe média face à escolha escolar, devido à pressão sentida para providenciar aos seus filhos ambientes educativos que os protejam do preconceito étnico. Neste sentido, algumas pesquisas focam os dilemas dos progenitores de rapazes negros de segunda-geração, que experienciam desde cedo um tratamento desigual na escola, face ao qual a sua origem de classe apenas oferece uma proteção parcial, levantando questões acerca da complexa intersecção entre o género, a classe e a etnicidade na escola (Gillborn et al., 2012; Lareau et al., 2021; Vincent et al., 2012).⁴⁶

As famílias de origem imigrante e das classes populares, pelo contrário, parecem ser objeto de um duplo desfavorecimento na relação com as políticas de escolha da escola: ao ceticismo, partilhado com as suas congéneres da mesma classe, relativamente às diferenças substantivas entre escolas na sua zona de proximidade e ao impacto dessas diferenças na experiência educativa dos seus descendentes (Alegre & Benito, 2012), junta-se o desconhecimento dos procedimentos burocráticos que regulam a escolha escolar – sobretudo entre os imigrantes recém-chegados – e a ausência de redes densas em capital social onde circule informação de qualidade que ajude a orientar essa escolha, levando ao fechamento territorial em torno das opções disponíveis na sua área de residência (Grenier & Magnan, 2024; Kristen, 2008; Louie, 2001; Perino & Allasino, 2014). A pesquisa sobre estas matérias em Portugal é ainda escassa, à exceção de alguns trabalhos sobre os processos de segregação escolar da comunidade cigana. Estes trabalhos contribuem para complexificar a relação das classes populares com a escolha escolar, já que sugerem existir uma relação de particular evitamento de contextos escolares com uma forte presença de alunos de origem cigana: de facto, no que toca a esta comunidade, parece prevalecer um padrão de verdadeira “fuga branca” (*white flight*), transversal às classes sociais da população etnicamente maioritária (Abrantes et al., 2016; Araújo, 2016).

A(s) cultura(s) de escola, entre o contexto local e as políticas educativas: o caso de Portugal

Apesar de as desigualdades no exercício da escolha educativa se constituírem como tendência de contornos internacionais (Schippeling et al., 2020), a resposta das organizações escolares às dinâmicas de procura educativa local variam consideravelmente em função da estrutura dos sistemas educativos em que atuam. A ação das escolas parece ser particularmente constrangida pelas demandas parentais sobretudo em sistemas educativos (i) cujas políticas de escolha assentam na livre-concorrência no mercado escolar – i.e., permitindo às famílias escolher, com relativa liberdade face a constrangimentos territoriais ou de outro tipo, a escola onde preferem inscrever os seus filhos – e (ii) onde prevalecem

mudar para o setor privado e atribuindo menor importância à composição étnica da escola, ao contrário dos seus congéneres estadunidenses.

⁴⁶ Um exemplo deste tratamento desigual refere-se à ideia de que o contacto destes pais – de classe média, racializados – com a escola é frequentemente marcado pela comunicação de baixas expectativas dos docentes acerca dos seus filhos. Os progenitores referem comportamentos que, quando praticados por alunos brancos do mesmo sexo e origem social, são entendidos como características de um “bom aluno”, como a curiosidade nata, a autonomia e o gosto pela aprendizagem, mas são interpretados como sinais de problemas comportamentais nos rapazes negros (Gillborn et al., 2012; Vincent et al., 2012).

mecanismos de prestação de contas assentes largamente na responsabilização das escolas com base nos resultados obtidos pelos alunos em testes estandardizados (Afonso, 1998). É este o caso de alguns países anglófonos, onde a perda de pais a favor de outra escola implica a perda direta de recursos financeiros e, eventualmente, simbólicos (reputacionais) – estes últimos, particularmente associados à publicação de *rankings* de escolas (Melo, 2009; Rea & Weiner, 1998; Vieira et al., 2018). Dinâmicas semelhantes às referidas por Connell e colegas (1982) na Austrália, onde a pressão parental das classes dominantes assume uma dimensão e força quase corporativa junto das escolas, são reportadas em estudos na Nova Zelândia (Thrupp, 1999), no Reino Unido (Thrupp, 1998; Thrupp & Lupton, 2011) e nos EUA (Fuller & Elmore, 1996; Rouse, 1998).

Em países onde é mais rigoroso falar na existência de quase-mercados educativos, dada a prevalência do subsistema público, a persistência de mecanismos robustos reguladores da oferta e procura educativa ⁴⁷ e a manutenção de uma considerável autonomia profissional da classe docente (Afonso, 1998; Barroso & Viseu, 2003; Dumay & Dupriez, 2014), como é o caso de Portugal, a relação de condicionamento entre as famílias e as escolas parece ser marcada por um maior equilíbrio de poderes. Aqui, a intervenção das famílias, quando acontece, assume sobretudo a forma de pedidos e negociações a título individual, que pisam frequentemente o limite entre o direito legal de escolha e a atribuição de privilégios geradores de injustiça social. É o caso de requerimentos relacionados com a constituição da turma dos filhos, feitos muitas vezes informalmente, sob o critério da excepcionalidade da situação ou das necessidades do aluno, que não encontram, no entanto, respaldo explícito na legislação vigente ou em critérios pedagógicos (Abrantes & Sebastião, 2010; Duru-Bellat & Mingat,

⁴⁷ Até 2012, a legislação definia a possibilidade de indicação, por parte das famílias, de cinco estabelecimentos de ensino básico preferenciais, condicionados à oferta disponível na área de residência ou de trabalho do encarregado de educação, na rede de escolas públicas ou em estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos com contrato de associação celebrado com o Ministério da Educação (ME) (Despacho 14026/2007, artigo 2.º). O preenchimento das vagas era feito dando-se prioridade, por ordem, aos alunos: com necessidades educativas especiais (NEE); que frequentaram o mesmo estabelecimento no ano letivo anterior; com irmãos já matriculados no estabelecimento de ensino ou num do mesmo agrupamento; cuja residência ou atividade profissional do encarregado de educação se situasse na área de influência do estabelecimento (Despacho 14026/2007, artigo 3.º). Em 2013, o Despacho 5048-B/2013 eliminou a condicionante territorial no ato da matrícula, indicando simplesmente que a escolha estaria condicionada à existência de vaga e que:

“Quando o estabelecimento de educação ou de ensino pretendido pelo encarregado de educação ou pelo aluno não for aquele que serve a respetiva área de residência e neste também for oferecido o percurso formativo pretendido, o encarregado de educação ou o aluno suportam a expensas próprias os encargos ou o acréscimo de encargos que daí possam resultar (...)” (Despacho 5048-B/2013, alínea n.º 13, artigo 6.º).

No mesmo ano, a revisão do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo deixou de considerar como critério imperativo, na atribuição de contratos de associação, a não-existência de oferta pública de ensino na zona de residência dos alunos (DL 152/2013). Esta medida constituiu um reforço das dinâmicas de mercado na escolha escolar em Portugal, causando um *boom* na celebração destes contratos com colégios privados (Viana, 2016); a despesa pública com estes estabelecimentos passou de 114 milhões de euros, em 2010/11, para cerca de 154,9 milhões no espaço de dois anos (Carregueiro, 2013) – o financiamento foi diminuindo a partir daí e, em 2016/17, o ME repôs o critério de celebração de contratos de associação para o que vigorava até 2012 (Viana, 2017). Em 2018, os despachos reguladores da escolha escolar foram revogados e substituídos pelo DN 6/2018, atualmente em vigor. Mantiveram-se, no entanto, os princípios de livre-escolha consagrados em 2013, no que toca à ausência de limitações territoriais para a indicação de estabelecimentos de ensino preferenciais pelos encarregados de educação.

1997; Martins, 2005; Sá & Antunes, 2007; Van Zanten, 2003).⁴⁸ Outras investigações reportam, para além destas estratégias parentais de carácter particularmente impositivo nos modos de funcionamento da escola, outras estratégias de natureza *cooperativa*, pautadas por uma negociação permanente dos papéis de pai e de professor, que se desenrola com naturalidade dado o mútuo “(...) reconhecimento de fins comuns” e “(...) a quase inexistência de fronteiras” entre o universo destas famílias – maioritariamente, das frações de classes profissionais liberais, intelectuais e dirigentes – e o das escolas (Seabra, 1997, p. 57).

Algumas investigações sugerem ainda que, em países onde predomina um mercado escolar liberalizado, estratégias assentes numa *colaboração hesitante* podem ser particularmente preferidas por progenitores das classes dominantes com origem imigrante ou pertencentes a grupos étnicos racializados, dada a necessidade de equilibrar dois objetivos aparentemente contrastantes: (i) uma intervenção parental na escola que garanta uma educação de qualidade para os seus descendentes; (ii) a colaboração harmoniosa com os atores escolares, face a quem a sua origem étnica os coloca numa posição de desvantagem comparativamente a famílias brancas da mesma origem social, na negociação dos papéis sociais que regem a relação educativa (Ball et al., 2013; Gillborn et al., 2012; Vincent et al., 2012).

Por outro lado, as pesquisas realizadas no contexto português sobre a segregação escolar dos alunos ciganos demonstram como, mesmo em sistemas educativos com mecanismos regulatórios relativamente fortes, a existência de desigualdades sistémicas profundas decorrentes de processos multidimensionais de *racialização* de uma minoria étnica pode fazer prevalecer, em algumas situações, dinâmicas de “açambarcamento” de oportunidades de escolha muito semelhantes aos que marcam os sistemas educativos de “mercado livre”. Alguns casos ilustrativos deste fenómeno em Portugal foram já objeto de investigação sociológica. Um dos casos passou pela pressão feita, com sucesso, pelos encarregados de educação de uma comunidade no interior-centro do país junto de vários atores institucionais – a direção da escola, o município e a Direção Regional de Educação –, para remover da escola pública local os alunos de etnia cigana, justificando pedagogicamente a necessidade de realizar uma “integração prudente” através da segregação temporária (tornada permanente) destes alunos, primeiro numa turma à parte e mais tarde colocados “em bloco” noutra escola (Araújo, 2016). Num outro caso, registou-se o

⁴⁸ Como realçavam já Sá e Antunes (2007), a legislação portuguesa sobre a constituição de turmas é vaga em todos os aspetos além do número mínimo e máximo de alunos por turma, dando espaço aos atores escolares para definirem as normas que considerem potenciar “(...) uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho normativo (...)” (DN 10-A/2018, alínea n.º 1, artigo 2.º). Relativamente à diversidade das turmas, é mencionado o respeito pela “heterogeneidade das crianças e jovens”, sem especificar quais os marcadores de diferença a considerar pelas escolas, além de ressaltar a possibilidade de prevalência de outros critérios de natureza pedagógica no âmbito de iniciativas de promoção do sucesso escolar (DN 10-A/2018, alínea n.º 2, artigo 2.º). Curiosamente, uma versão anterior desta legislação incluía a proibição explícita de turmas constituídas exclusivamente por alunos em situação de retenção, salvo exceções devidamente enquadradas em projetos de redução do insucesso e abandono aprovados pelo conselho pedagógico (DC 373/2002, alínea 5.9, artigo 5.º). Esta indicação foi incluída pela última vez no Despacho 14026/2007, alínea n.º 5.10, artigo 5.º, revogado pelo Despacho 5048-B/2013.

acantonamento dos alunos ciganos de uma freguesia da cidade de Lisboa numa das escolas de 1.º ciclo do agrupamento, legitimado pela direção do agrupamento através da justificação do direito de escolha (leia-se, fuga) dos pais não-ciganos, bem como da recusa das restantes escolas da zona em receber os poucos alunos ciganos cujas famílias tentavam exercer legalmente o *seu* direito de escolha, saindo da escola segregada (Abrantes et al., 2016).

Estas investigações esclarecem a natureza variante da relação de poder e de condicionamento entre as famílias dos alunos e as escolas, de acordo com os modos de estruturação dos sistemas e das políticas educativas, mas também com os sistemas de desigualdades categoriais e distributivas que regem as relações sociais numa dada formação social (Costa, 2012). A ação das organizações escolares é pautada pela necessidade de gestão das demandas provenientes, por um lado, do seu contexto de atuação e, por outro lado, do sistema regulador do campo educativo. Importa, contudo, considerar que o efeito das políticas educativas sobre os processos escolares é, também ele, complexo e multidimensional. Como demonstra um estudo recente sobre o impacto de um ciclo governativo neoliberal e neoconservador⁴⁹ sobre o aumento da seletividade social, étnica e de género no ensino básico, em Portugal:

(...) as políticas funcionam de forma distinta, não só para diferentes grupos, mas também em diferentes contextos escolares, e os seus efeitos decorrem sobretudo da sua associação com outras políticas, mais do que de forma isolada, pertencendo muitas vezes a uma estratégia mais ampla de posicionamento e visão sobre a educação e as desigualdades educativas.” (Albuquerque et al., 2022, p. 540)

Em Portugal, a eliminação, em 2013, das limitações territoriais no ato da matrícula com base na morada de residência ou de trabalho dos encarregados da educação – apesar de “temperada” pela manutenção de critérios rigorosos de atribuição de prioridade, que passaram a incluir situações de carência socioeconómica em 2018, i.e., alunos beneficiários de Ação Social Escolar (ASE) (Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril) –, acentuou as dinâmicas de quase-mercado na rede escolar do ensino básico, de uma forma semelhante à que já se verificava no início do presente milénio, nos processos de escolha da escola durante a transição para o ensino secundário (Barroso & Viseu, 2003). Apesar de, tanto quanto sabemos, não existirem ainda estudos acerca do impacto real desta medida nas dinâmicas de procura e de “fuga” no interior das redes escolares locais,⁵⁰ sabe-se que as organizações escolares tendem a

⁴⁹ Referimo-nos, aqui, ao XIX Governo Constitucional (2011-2015), liderado por Pedro Passos Coelho como primeiro-ministro e com Nuno Crato na pasta da Educação e Ciência. Neoliberalismo e neoconservadorismo designam “(...) uma fórmula política que exige um Estado limitado (portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções), mas, ao mesmo tempo, forte (no seu poder de intervenção).” (Afonso, 1999, p. 135). Este período de governação foi pautado por medidas educativas que enfatizavam, com uma intensidade e coerência ideológica sem precedentes no país, os valores da excelência académica, do retorno aos “saberes essenciais”, da qualidade e da competitividade, em detrimento da igualdade de oportunidades (Pereira, 2014b).

⁵⁰ O efeito dos *rankings* públicos de escolas, disponíveis em Portugal desde 2001, foi já estudado da perspetiva da oferta (escolas) e da procura (famílias), providenciando pistas para entender o impacto das políticas de crescente liberalização do “quase-mercado” escolar. Durante a vigência da legislação que impunha um limite geográfico às inscrições dos alunos, registou-se o aumento da pressão para a *distinção* entre as organizações escolares em condições de disputar públicos na sua zona de influência (Melo, 2009; Sá & Antunes, 2007; Seabra et al., 2017; Torres, 2014, 2018). Ainda durante este período, uma análise longitudinal verificou empiricamente o aumento, a partir de 2001, de dinâmicas de fuga das escolas em pior posição nos *rankings* (Nunes et al., 2015).

responder a um aumento – mesmo que relativo – da pressão induzida pelas lógicas concorrenciais de mercado, desenvolvendo “vantagens estratégicas” que pretendem reforçar a sua “atratividade” para os públicos desejados (Vieira et al., 2018), consoante o que consideram ser as suas prioridades estratégias e capacidade de resposta. Em Portugal, sabe-se que:

“(…) [as escolas] tentam tirar partido da existência de espaços locais de regulação do fluxo de alunos para melhorarem as suas condições de oferta escolar, para evitarem alunos ‘problemáticos’, para adquirirem mais recursos e promoverem iniciativas que aumentem a qualidade dos serviços prestados.” (Barroso & Viseu, 2003, p. 914)

Como relembra Thrupp (1999), a manutenção do equilíbrio entre as relações de poder e de negociação que pautam o quotidiano organizacional de escolas que servem, respetivamente, maioritariamente famílias das classes populares ou das classes médias e dominantes, depende da adaptação dos estabelecimentos de ensino aos interesses e características dos seus públicos dominantes. Tal faz com que a composição escolar afete diretamente grande parte dos processos internos destas organizações. No entanto, é importante ressaltar que grande parte desta “adaptação aos públicos” é feita de forma não-estratégica, resultando antes de processos sociais de categorização que estão na base da formação das *crenças profundas ou pressupostos não-questionados* prevaletentes numa dada organização escolar – o primeiro nível constituinte das culturas de escola, recordando a figura 2.1. e a proposta de Schein (1985). Neste “primeiro embate” entre os contextos e as escolas, é possível entender a emergência de *culturas de ensinabilidade* baixa em escolas socialmente desfavorecidas como um efeito agregado decorrente da concentração de um grande número de famílias e alunos cujos capitais sociais, culturais e económicos estão em conflito direto com os capitais valorizados pela escola. As expectativas coletivas dos atores escolares relativamente à capacidade de aprendizagem dos seus alunos derivam, pois, do desenvolvimento de uma ideologia de naturalização do dom académico – e da sua ausência – com correspondência direta a um *habitus* de classe, como já referiam Bourdieu & Passeron (1970). Obras posteriores salientam, contudo, que a própria definição do aluno-cliente ideal pode, também, ser contextual, tendo em conta o desgaste associado ao desempenho contínuo do papel de professor junto de populações cujo desempenho do papel de aluno fica sistematicamente aquém do “ideal”. Assim se explica que, em escolas desfavorecidas, o professor tenda a assumir um papel entre o cuidador e o assistente social e que sejam valorizadas, nos alunos, características relacionadas com o “esforço”, a “concentração”, o companheirismo para com os colegas, juntamente com outras características não-académicas (Melo, 2011).

Os pressupostos ou crenças de base são a dimensão tendencialmente mais estática das culturas organizacionais: dada a sua origem largamente subconsciente, são particularmente difíceis de alterar (Van Houtte, 2005; van Houtte & van Maele, 2011), sobretudo, sem o recurso a iniciativas sistemáticas e de proximidade – algo difícil de conseguir numa conjuntura política de instabilidade, marcada por ciclos políticos de rápida renovação também no que toca às políticas educativas, como tem sido o caso

de Portugal. Acresce a natureza funcional da correspondência entre a composição social de uma escola e os julgamentos avaliativos produzidos acerca dos seus alunos, como demonstram as teorias da reprodução (Bernstein, 1970, 1971; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Bowles & Gintis, 1976). Em grande medida, o problema do desenvolvimento de baixas expectativas entre o corpo docente das escolas desfavorecidas é um problema sistémico.

Uma perspectiva funcionalista do processo de constituição de culturas de escola encerraria aqui o seu argumento: se as crenças basilares – sobre as quais reside toda a arquitetura dos valores e artefactos culturais de uma organização escolar – advêm sobretudo da teia de interdependências funcionais do sistema educativo e das condicionantes do contexto de atuação da organização, então toda a cultura de escola se pode resumir ao contexto em que opera. Este é, essencialmente, o argumento de Thrupp (1999): a cultura de escola, tal como o clima e a composição escolar, são fenómenos *school based*, mas não *school caused*, sendo por isso fútil qualquer iniciativa que proponha a reforma educativa através de intervenções direcionadas à mudança das organizações escolares.⁵¹ Contudo, uma perspectiva realista reconhece a coexistência de aspetos culturais aparentemente paradoxais, na sua inter-relação lógica – isto é verdade no que toca a indivíduos, mas também a organizações, onde frequentemente coexistem valores reconhecidamente contraditórios (Archer, 1987). Assim, é possível questionar de que forma diversos instrumentos de política educativa podem afetar as condicionantes normativas de atuação das organizações escolares em diferentes contextos, contribuindo para o desenvolvimento de valores educativos, estruturas e procedimentos escolares que acentuam ou contrariam o “efeito contextual”.

De longe, as políticas mais amplamente estudadas neste âmbito são as de *accountability* educativa.⁵² Estes mecanismos são parte de um esforço regulador dos sistemas educativos, do comportamento dos seus atores e dos resultados que produzem, numa lógica de racionalização dos processos organizacionais que marca a viragem neoliberal e neoconservadora do final do século XX (Afonso, 1998; Lima & Afonso, 1993). Contudo, uma ampla literatura sociológica tem vindo a desenvolver-se acerca dos efeitos não-intencionais destas políticas sobre as desigualdades educativas – nomeadamente, pelos efeitos diferenciais que produzem sobre os processos internos de escolas situadas em contextos díspares. Devido à grande influência do movimento da eficácia e melhoria escolar na definição do que é uma “boa escola”, persiste, nos critérios de avaliação da performance escolar, uma forte marca de contexto, que faz equivaler as características de uma escola socialmente favorecida às de uma escola eficaz (Bogotch et al., 2007; Townsend et al., 2015). Neste sentido, um dos fenómenos mais comumente apontados na

⁵¹ A externalização das origens de todos os fenómenos organizacionais escolares atravessa a obra do autor, incluindo o seu estudo seminal em Wellington (Nova Zelândia) (Thrupp, 1999), bem como produções mais recentes em coautoria (Lupton & Thrupp, 2012). Esta ideia conduz a uma posição controversa acerca das expectativas docentes, afirmando que estas:

“(…) não serão tanto elevadas ou baixas, como apropriadas ou inapropriadas. (...) Não quer isto dizer que os professores estejam sempre corretos nas suas perspetivas sobre os estudantes e sobre o que é apropriado para eles. Contudo, elas são provavelmente muito mais realistas do que muitos investigadores e decisores políticos acreditam.” (Thrupp, 1999, p. 132).

⁵² Entende-se aqui o conceito de *accountability* como sendo constituído por três dimensões articuláveis: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização (Afonso, 2009).

literatura é o carácter crescentemente *performativo* de uma parte dos procedimentos desenvolvidos em escolas socialmente desfavorecidas sob pressão de políticas de *accountability* (Ball & Youdell, 2007; Bowe et al., 1992; Pagès, 2021).⁵³

Quando associadas à avaliação externa das aprendizagens, sob a forma de testes standardizados, a qualidade de uma escola é reduzida aos resultados obtidos pelos seus alunos neste instrumento avaliativo, deixando inquestionada a “caixa negra” dos processos escolares que geram esses resultados (Afonso, 2009). Em escolas com baixas performances, a pressão para inverter os resultados negativos é tanto maior quanto mais punitivas forem as medidas de responsabilização associadas a estes testes.⁵⁴ No entanto, sem medidas políticas direccionadas à melhoria das variáveis contextuais e organizacionais, as “escolas ineficazes” são geralmente forçadas a procurar soluções rápidas. Aqui, a *ênfase académica*, apontada na literatura sobre eficácia escolar como pilar das escolas de sucesso, assume contornos turvos, já que tende a traduzir-se num profundo estreitamento curricular – o chamado “ensinar para o teste”, respondendo o mais diretamente possível às metas de aprendizagem definidas centralmente (Falabella, 2014; Shirrell, 2016; White & Rosenbaum, 2008).

Em Portugal, registaram-se alterações relevantes a este nível na última década. No sentido do estreitamento curricular, conta-se a eliminação, em 2012, de disciplinas interdisciplinares como Área de Projeto e Estudo Acompanhado, acompanhada do aumento da carga horária das disciplinas consideradas “fundamentais” – Português e Matemática (DL 139/2012, 05-07) –, bem como a definição de metas curriculares amplamente criticadas por diversos atores educativos, dada a sua natureza restritiva, desadequadamente descritiva e “contábil”.⁵⁵ O XXI Governo Constitucional (2015-2019) substituiu as

⁵³ O carácter performativo de alguns artefactos produzidos na sequência de mecanismos de *accountability* tem sido particularmente discutido, em Portugal, relativamente à Avaliação Externa das Escolas (AEE) conduzida pela Inspeção-Geral de Educação e da Ciência (IGEC) desde 2006. Esta medida combina preocupações com a qualidade dos processos internos da organização escolar, com diversos tipos de resultados da escola (ex.: aprendizagens, envolvimento dos alunos, clima de escola, etc.), com a capacitação dos atores escolares para a autoavaliação (Mouraz et al., 2014; Veloso et al., 2011). Para tal, coloca grande foco na produção e no encadeamento de documentos, produzidos com vista à responsabilização e à melhoria escolar. Ao mesmo tempo, estes processos têm o efeito de, ao longo do tempo, contribuir para a homogeneização dos documentos produzidos em função das orientações e critérios de avaliação da tutela, conduzindo por sua vez à homogeneização dos estabelecimentos em termos discursivos e estratégicos (Carvalho & Costa, 2017; Veloso et al., 2011), o que dificulta a tradução destes “artefactos” em mudanças substantivas de valores e práticas organizacionais (Mouraz et al., 2014). A dificuldade de penetração de mudanças profundas na vida escolar decorrente da AEE é particularmente sentida em escolas integrantes do programa TEIP (Sampaio & Leite, 2016).

⁵⁴ Uma investigação recente conclui que o tipo específico de sistema de *accountability* – mais ou menos punitivo, com consequências materiais ou simbólicas, etc. – é menos importante para compreender a reação dos docentes, do que o simples facto de ser associado a testes standardizados. Na verdade, as consequências reputacionais destes mecanismos, tradicionalmente vistas como *low stakes*, sobressaem mais nas preocupações dos professores do que as sanções materiais ou financeiras (Levatino et al., 2024). Este facto é relevante para pensar o contexto português, já que desde 2016 se realizam provas de aferição nos anos intermédios do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, com o intuito de providenciar às escolas, às famílias e ao sistema educativo dados contextualizados e de natureza qualitativa acerca do estado das aprendizagens dos alunos (DL 17/2016; DN 1-F/2016). Estas vieram substituir as provas finais de ciclo, de carácter sumativo e associadas a mecanismos de *accountability* como metas curriculares e crédito horário atribuído às escolas, que vigoraram entre 2012 e 2015 (DL 94/2011; DL 139/2012).

⁵⁵ Ver, por exemplo, o parecer enviado pela Associação de Professores de Português (2012) ao Ministério da Educação e Ciência acerca destas metas:

metas curriculares por um conjunto de documentos imbuídos de uma racionalidade assente no desenvolvimento progressivo das aprendizagens e de competências essenciais, considerando os diferentes ritmos de ensino-aprendizagem: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e as *Aprendizagens Essenciais* por ciclo de ensino e disciplina (2018).

Adicionalmente, a pressão para aumentar os resultados tende a gerar dinâmicas de *segmentação e seletividade interna* nas escolas, registando-se o aumento do número de alunos que não realiza estas avaliações em escolas socialmente desfavorecidas (Hanushek & Raymond, 2005). Este efeito pode decorrer do encaminhamento precoce para vias de ensino vocacionais ou do aumento da prática da retenção no mesmo ano de escolaridade. Em Portugal, cujo sistema educativo foi tradicionalmente pautado pela fraca segmentação horizontal nos anos iniciais de escolaridade, criaram-se em 2012 cursos vocacionais dirigidos aos alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, a partir dos 13 anos, que acumulassem duas ou mais retenções no seu percurso escolar (Portaria 292-A/2012; em 2015 foi substituída pela Portaria 341/2015, revogada em 2018). Esta medida começou como experiência-piloto e teve um impacto significativo sobretudo no 3.º ciclo, onde as inscrições aumentaram exponencialmente no espaço de três anos letivos (Loura et al., 2015). Ao mesmo tempo, entre 2011/12 e 2013/14, as taxas de retenção e desistência no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico aumentaram visivelmente, acompanhadas pelo crescimento das desigualdades entre alunos nacionais e estrangeiros, rapazes e raparigas e alunos provenientes de famílias com baixos e elevados capitais culturais (Albuquerque et al., 2022).

Outro indicador do aumento da seletividade social nas escolas com resultados abaixo do previsto nos testes standardizados é a emergência de processos de *triagem educativa* no contexto da sala de aula (Bradbury et al., 2021; Jennings & Sohn, 2014; Lauen & Gaddis, 2016; Marks, 2014). Esta dinâmica em particular carece de estudos empíricos em sistemas educativos não-anglófonos, tendo sido cunhada por investigadores estadunidenses na sequência do programa *No Child Left Behind* (NCLB): tratando-se este de um mecanismo particularmente punitivo de *accountability* (com consequências diretas para o financiamento das escolas com piores resultados), os peritos externos que acompanharam o processo aconselhavam frequentemente os diretores e professores destas escolas a focarem os seus esforços nos chamados “alunos bolha”, i.e., os que consideravam estar mais próximos da positiva ou cujos resultados seriam recuperáveis no espaço de um ano letivo. Esta opção teve a consequência imediata de desviar recursos pedagógicos e humanos dos alunos em situação de maior insucesso, verificando-se em diversos estudos que o aumento global da performance das escolas se fez à custa do aprofundamento do *gap* entre os alunos com melhores e piores resultados, bem como entre os alunos negros e brancos (Darling-Hammond, 2004, 2007; Hanushek & Raymond, 2005; White & Rosenbaum, 2008). Também as formas de constituição das turmas provam ser permeáveis a estes mecanismos de política educativa, com

“A perspectiva de criação de metas para a competência leitora, com base em critérios de mecanização da velocidade de decifração, para lá de afastada do Programa e de uma ideia de progressão, não se afigura de relevância didática, em termos de metas de aprendizagem.” (p. 6; consultado a 09-10-2024. Disponível em https://www.app.pt/docs_app/docs/pareceres/Parecer_APP_MetasCurriculares.pdf).

diversos estudos a sugerirem um aumento de turmas homogêneas do ponto de vista académico – e, em consequência, também do ponto de vista social e étnico (Francis et al., 2017). Este processo pode estar relacionado com a triagem educativa, já que a constituição de grupos de homogeneidade relativa (as “turmas de nível”) é frequentemente vista como facilitadora de um trabalho pedagógico mais direcionado e “eficaz”.

O que estas investigações mostram é que todos estes processos, desencadeados pela imposição de pressões de *accountability* sobre escolas “em risco” de insucesso, têm o efeito de reforçar os efeitos do contexto. Nas escolas mais aptas a “jogar o jogo”, a sua posição cimeira raramente é desafiada, tendo cumprido as metas académicas. Nas restantes escolas, a tradução de pressupostos inconscientes em valores educativos explícitos acentua as crenças de base dos atores educativos acerca das capacidades “inatas” dos alunos (White & Rosenbaum, 2008). Esta transformação dos valores que pautam a atuação escolar acarreta riscos de longo prazo para o desenvolvimento de culturas de escola centradas na igualdade de oportunidades, já que a sedimentação destes procedimentos e valores, ao longo do tempo, tem o efeito de alterar os critérios a partir dos quais os próprios docentes perspetivam a sua qualidade e profissionalismo (Levatino et al., 2024). É, portanto, plausível pensar na reconfiguração das identidades profissionais dos atores escolares enquanto efeito de médio-longo prazo das políticas de *accountability*. Nesta situação, onde acaba a excelência performativa e começa a (re)constituição de um *habitus* profissional socioculturalmente elitista (Pereira, 2014b; Torres, 2018; Torres et al., 2018)?

Esta questão é particularmente relevante para pensar as políticas compensatórias de carácter territorial, como é o caso dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Fazendo eco das conclusões obtidas em investigações internacionais de medidas semelhantes – como as *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP) francesas –, diversos estudos nacionais destacam o modo como os próprios instrumentos reguladores do programa, ao apontarem recorrentemente o território e as suas populações como principal problema enfrentado pelos estabelecimentos educativos, contribuem para o condicionamento das respostas dadas pela escola à sua diversidade interna, reforçando os discursos dos atores escolares em torno da “nostalgia da homogeneidade perdida” (Canário, 2004, p. 63). Enfatiza-se, assim, uma ação escolar pautada pela importância de garantir os pré-requisitos da aprendizagem, frequentemente reduzidos à (re)socialização dos alunos (Quaresma & Lopes, 2011). Talvez por essa razão se verifique que a apropriação reflexiva desta política, por parte das organizações escolares integrantes, tenha resultado na melhoria generalizada do clima de indisciplina e de violência escolares, apesar de estes não constituírem um objetivo explícito da medida inicialmente concebida (Abrantes et al., 2013). De facto, o incremento de recursos materiais e humanos nestas escolas, numa lógica de compensação assente em ‘dar mais a quem tem menos’, resultou na contratação de técnicos, mediadores, psicólogos e “amigos críticos” – especialistas encarregues de acompanhar os esforços de monitorização e de melhoria das escolas TEIP –, assim como na aquisição de equipamentos e melhoria de infraestruturas. Apesar disto, os níveis de insucesso não sofreram melhorias significativas nas escolas integrantes e a própria relação com a comunidade e com as famílias apresenta variações consideráveis

entre territórios (Abrantes et al., 2013; Ferraz et al., 2014; Silva et al., 2016). Recordando o estudo *Equality of Educational Opportunity*, que conclui convincentemente que o nível e a qualidade dos recursos técnicos, materiais, financeiros e humanos explica uma proporção negligenciável da variação do desempenho entre escolas (Coleman, 1966), é provável que a melhoria das condições nos estabelecimentos de ensino social e etnicamente segregados não seja suficiente para modificar as crenças subjacentes à atuação educativa nestes meios, como demonstram os estudos acerca da manutenção de imagens sociais negativas e etnocêntricas relativamente aos alunos e às suas famílias, em escolas TEIP (Canário, 2004; Ferreira & Teixeira, 2010; Melo, 2012; Quaresma & Lopes, 2011).

2.4. Os fatores organizacionais das dinâmicas pedagógicas e dos desempenhos escolares desiguais

Importa, enfim, deslocar o olhar para as relações que emergem da interação continuada dos atores escolares no interior das organizações escolares. Especificamente – e no seguimento da discussão encetada anteriormente –, parece relevante problematizar a emergência de *modos de ser e de fazer* no âmbito do *problema da coesão social e cultural* – sustentáculo da atuação das organizações, onde se incluem as escolas (Van Houtte, 2005). Esta é, aliás, uma ideia que permeia o debate acerca das culturas organizacionais desde a sua origem – afinal, podemos falar de uma cultura de escola (singular e *integrada*), ou será mais adequado pensar num universo organizacional *fragmentado* entre tantas culturas quantos grupos sociais, étnicos ou profissionais existirem?

O consenso científico está hoje alinhado com a tese da *diferenciação* – i.e., da escola enquanto mosaico sociocultural, em que certas crenças, valores e artefactos são relativamente partilhados pela maioria dos atores escolares, ao mesmo tempo que alguns subgrupos (ex.: alunos, técnicos, professores de um dado departamento, ...) podem desenvolver subculturas distintas (Torres, 2004). Apesar disso, importa analisar a emergência concomitante de uma cultura de escola “dominante” e das várias subculturas de escola, problematizando as formas de gestão do equilíbrio entre o conflito e o consenso organizacional, bem como as relações (sociais) pedagógicas que daí resultam. Trata-se de gerir as tensões e sinergias que resultam da interação entre as culturas e os objetivos organizacionais com as culturas e os interesses dos agentes incumbentes dos seus papéis na organização – aquilo que Elder-Vass denominou como *interseccionalidade normativa*, i.e., a influência de conjuntos de normas conflituais face às da organização, fenómeno particularmente comum em organizações regidas por *relações de autoridade divergentes* (Coleman, 1990), i.e., em que os interesses dos ocupantes de papéis subordinados divergem necessariamente dos interesses dos ocupantes de cargos de comando de autoridade. É este o caso, na escola, das relações de autoridade entre alunos e docentes, mas também, potencialmente, entre as lideranças e os docentes num contexto marcado pela profissionalização da gestão escolar, cujas funções e autoridade derivam crescentemente de fontes exteriores ao papel docente (Barroso, 2009).

Como vimos até aqui, o contexto envolvente e a constituição normativa educativa informam, em grande medida, os tipos de cultura de escola desenvolvidos, nomeadamente, na figura das dinâmicas concorrenciais de escolha educativa, protagonizadas pelas famílias dos alunos, e dos normativos legislativos reguladores da educação escolar, bem como dos ciclos de política educativa e das prioridades assumidas no seu âmbito (ex.: binómio equidade-excelência). Resta, contudo, considerar o impacto das características dos atores incumbentes dos diversos papéis organizacionais, entre os quais se destacam as lideranças, os docentes, o pessoal técnico e, claro, os alunos, na elaboração de (sub)culturas de escola que potenciem a redução das desigualdades de desempenho académico.

As lideranças escolares, pelo lugar cimeiro que ocupam na estrutura hierárquica da organização, são particularmente decisivas a dois níveis: (i) no estabelecimento de modos de trabalho, nomeadamente através do papel que assumem na coordenação dos atores incumbentes dos diversos papéis; (ii) na definição de objetivos e valores “oficiais” da escola, i.e., inscritos nos documentos estruturantes da organização (Sun et al., 2024). Deparam-se, apesar disto, com um paradoxo: o poder formal que detêm para definir as formas organizativas esbarra, no exercício da sua imposição, com a autonomia que caracteriza, ainda, a profissão docente. Como vimos, o campo das políticas educativas impõe-se crescentemente sobre a atividade pedagógica dos professores, na forma de mecanismos de avaliação e de responsabilização, afunilando o seu espaço de exercício de autonomia profissional. Assim, o diretor de escola navega um equilíbrio frágil entre o *enforcement* e a negociação dos objetivos e das formas de trabalho educativo, encontrando-se profundamente dependente, para o seu sucesso, das dinâmicas de poder material, cultural e simbólico que o precedem no cargo (Rowan, 1990). A capacidade de garantir que o projeto educativo representa uma parte substancial do corpo docente e dos seus vários subgrupos torna-se, assim, fundamental para efetivar este trabalho, sobretudo em escolas sob o olhar crítico da tutela,⁵⁶ de modo a evitar a adesão performativa ou o conflito aberto – evitamento este tão mais importante quanto maior for o grau de conflitualidade proveniente de outras fontes, como acontece frequentemente em contextos socioculturalmente desfavorecidos.⁵⁷

⁵⁶ Este é, aliás, um dos motivos pelos quais a literatura sobre a reforma educativa enfatiza a morosidade dos processos de mudança (organizacional) escolar, que as iniciativas políticas das décadas de 1980 e 1990 esperavam acelerar com a modificação da estrutura de autoridade nas escolas, de lideranças distribuídas entre docentes para lideranças unipessoais e profissionalizadas. Importa ainda referir que o papel do diretor ganha complexidade, em Portugal, numa conjuntura de expansão dos agrupamentos de escolas geograficamente (e socialmente) distantes, sob a alçada da mesma Direção (Lima & Torres, 2020).

⁵⁷ Este foi um aspeto pouco levado em consideração nas investigações produzidas pelo campo da eficácia escolar, o que fica particularmente patente no conceito de *lideranças instrutivas*. Supostamente explicativas do sucesso das escolas eficazes – que eram, na realidade, escolas subordinadas aos imperativos da reprodução social das elites que serviam –, este estilo de liderança combina (i) uma ação particularmente diretiva e impositiva do diretor sobre a ação pedagógica dos docentes com (ii) um enfoque explícito no sucesso académico dos alunos. Estudos mais recentes destacam, no entanto, os efeitos não-intencionais desta abordagem em contextos escolares com fracas culturas de “ensinabilidade” dos alunos, demonstrando a importância de combinar estratégias instrutivas com outras de caráter transformador e distribuído, nomeadamente, combatendo o isolamento docente, desenvolvendo estruturas de apoio e promovendo a coerência entre as atividades pedagógicas desenvolvidas (Cousin, 1993; Fischer et al., 2020; Sun et al., 2024).

Um dos indicadores mais frequentemente citados como indicativo do grau de coesão numa organização escolar é o tipo de colaboração entre docentes e a sua prevalência no quotidiano laboral (Hargreaves, 2019). Sendo o *modus operandi* tradicional do docente marcado pela individualização das decisões tomadas no processo de ensino-aprendizagem, importa interpretar a tendência crescente para valorizar a *colaboração colegial* no âmbito de alterações mais profundas na estruturação dos sistemas de ensino, o que está, por sua vez, intrinsecamente relacionado com a expansão dos públicos escolares e, assim, com o *problema da ordem escolar*. De facto, numa situação ideal, a diminuição da autonomia dos docentes enquanto agentes individuais faz-se acompanhar do reforço da autoridade colegial para impor um conjunto de normas, nomeadamente, junto dos alunos e das suas famílias, encontrando validação e respaldo alargado. Adicionalmente, a atividade docente não está imune à conjuntura de incerteza e insegurança que pauta as relações sociais das “sociedades de risco” (Beck, 1992). A proliferação de instrumentos reguladores e monitorizadores das escolas, concebidos com o intuito parcial de redução multilateral do risco, tem o efeito paradoxal de multiplicar os esforços interpretativos dos atores escolares, na sua tradução para as realidades organizacionais concretas. Este pode ser mais um aspeto motivador da adesão ao trabalho colaborativo nas escolas (Fuller & Izu, 1986).

O efeito da colaboração colegial na redução das desigualdades de desempenho entre alunos de diferentes origens socioculturais estará, contudo, sujeito à verificação de algumas condições. Por um lado, estas práticas terão um efeito mobilizador mais alargado quanto mais transversais e participadas forem as instâncias de colaboração, indo além quer da articulação administrativa imposta pelas lideranças e pelos enquadramentos legislativos, quer da cooperação voluntarista e informal em pequenos grupos *ad hoc* (Gray et al., 2016). Por outro lado, a sedimentação de uma cultura organizacional de escola partilhada requer alguma estabilidade no corpo docente e nas lideranças, algo que as escolas situadas em meios sociais desfavorecidos têm maior dificuldade em garantir, à partida. Importa ainda compreender em torno de que valores e práticas concretas é efetivado o *consenso cultural* entre docentes, já que, como vimos anteriormente, é comum verificar-se a partilha alargada de crenças e práticas prejudiciais ao desempenho académico dos alunos, sobretudo, em escolas socialmente desfavorecidas. Nestas escolas, por exemplo, a valorização de práticas pedagógicas inovadoras apenas tem um efeito positivo sobre o desempenho a matemática caso reúna elevados níveis de consenso entre o corpo docente; por outro lado, os resultados dos alunos destas escolas beneficiam de um corpo docente que atribua pouca importância ao clima e às normas disciplinares, independentemente do grau de consenso em torno desta dimensão da cultura de escola (Dumay, 2009). Estes dados ratificam, aliás, a tese de que, em contextos escolares socialmente desfavorecidos, a substituição da preocupação académica pela preocupação com o controlo do clima disciplinar explica parcialmente os baixos resultados académicos obtidos pelos alunos (Rowan, 1990; Shouse, 1996).

Neste sentido, uma das vantagens apontadas pela literatura à criação de *comunidades profissionais de aprendizagem* e de prática nas escolas em processos de melhoria ⁵⁸ é o seu papel na abertura de espaços de reflexividade docente, potenciando o questionamento sustentado de algumas das crenças implícitas que informam as práticas pedagógicas e os modos de organização e de gestão da diversidade. Parece, contudo, provável que o sucesso destas iniciativas em contextos escolares social e etnicamente segregados dependa de um *whole-school approach*, centrado no desenvolvimento de uma abordagem comunicativa, participada e igualitária. Na última década, têm vindo a multiplicar-se os estudos de caso acerca de Ações Educativas de Sucesso (AES) – termo desenvolvido por Ramón Flecha, no âmbito da sua proposta para a construção de comunidades de aprendizagem dialógica (Casado et al., 2021). Trata-se de ações centradas na promoção de interações para a aprendizagem assentes no diálogo entre atores escolares e as comunidades que servem, enquanto base para a mudança das relações sociais que estão por detrás do insucesso e do abandono escolares. Teoricamente, resulta de uma síntese de diversos contributos, que vão das teorias da ação comunicativa de Vygotsky e Habermas, à pedagogia crítica de Freire, passando pelo interacionismo simbólico de Mead e pela etnometodologia de Garfinkel (Ruiz-Eugenio et al., 2023). Como explicam os autores:

“Essencialmente, as interações dialógicas para a aprendizagem lidam com os problemas inerentes às práticas educativas tipicamente direcionadas aos alunos de grupos minoritários, as quais minimizam as suas possibilidades de ter interações pedagógicas mais ricas e, assim, o seu aproveitamento escolar.” (Flecha & Soler, 2013, p. 463)

A participação ativa das comunidades nos processos escolares – que incluem as práticas de ensino-aprendizagem, apesar de não se limitarem a elas – tem-se mostrado essencial para o sucesso das AES. As famílias são chamadas à escola, não apenas para responder a pedidos e a necessidades pré-definidas pelas instituições, mas para a co construção de uma organização que sirva os seus interesses e que integre os seus contributos. Notavelmente, esta abordagem evita cair no erro frequentemente apontado ao modelo de educação multicultural, quando este contribui para o aprofundamento das desigualdades ao secundarizar o acesso dos alunos pertencentes a minorias étnicas ao *currículo poderoso*, ou dominante (Apple, 2018 [1979]; Young, 2008), em nome da valorização igualitária das formas de conhecimento socialmente subalternas.⁵⁹ Fá-lo, assumindo que todos os alunos têm, à partida, igual capacidade para compreender e incorporar o conhecimento académico independentemente da sua complexidade, sendo

⁵⁸ Os dois termos começaram por emergir de bases teóricas distintas, tendo vindo a aproximar-se crescentemente na sua utilização (num movimento remanescente do que aconteceu com os conceitos de *cultura* e *clima* de escola, como foi discutido anteriormente). Como esclarecem Blankenship & Ruona (2007), o conceito de “comunidade profissional de aprendizagem” – *professional learning community* – emerge mais diretamente no seio da pesquisa sobre melhoria escolar, centrando-se na procura dos fatores organizacionais e, em particular, respeitantes às lideranças escolares, potenciadores do desenvolvimento profissional contínuo do corpo docente com vista à melhoria do desempenho académico dos alunos. Ao invés, o conceito de comunidade de prática – *community of practice* – provém dos estudos organizacionais e enfatizava a diversidade nos modos de colaboração e de prática entre professores que ocorrem organicamente na organização, preocupando-se com as possibilidades de articulação das diversas comunidades de prática que constituem o corpo docente de uma escola.

⁵⁹ Estudos anteriores exploraram o modo cético como algumas famílias imigrantes perspetivam estas políticas de escola, sobretudo, quando assumem formas *folclorizantes* da diferença cultural (Seabra, 1997, 2005).

para isso apenas necessário que a escola o torne social e culturalmente significativo; estes significados serão socialmente construídos, através da interação comunicativa em contexto pedagógico. A atribuição de um papel ativo às famílias nos momentos de aprendizagem, enquanto monitoras das atividades, permite a aproximação progressiva das esferas de vida comunitárias e escolares (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; Gómez-González et al., 2024; Molina Roldán et al., 2021; Valls & Kyriakides, 2013).

Ao mesmo tempo que o conhecimento académico ganha *sentido prático* para estes alunos e as suas famílias, também os atores escolares reconstroem simbolicamente as *fronteiras étnicas* e culturais (Wimmer, 2008) delineadas em torno dos seus públicos, redefinindo as normas de interação educativa e as expectativas que as permeiam. Sob este paradigma, as turmas heterogéneas do ponto de vista social, étnico e académico providenciam uma oportunidade para encontros comunicativos culturalmente significativos e conducentes à aprendizagem, nomeadamente, através de estratégias como os *grupos interativos*, assentes na tutoria entre pares em sala de aula e monitorizados por progenitores voluntários. No âmbito das comunidades de aprendizagem, esta AES tem demonstrado resultados positivos:

- (i) Primeiro, pelo papel desempenhado pelos familiares voluntários na promoção de relações de solidariedade entre pares;
- (ii) A comunicação igualitária, orientada para a resolução de problemas de aprendizagem, permite a participação ativa dos alunos na desocultação, compreensão e apropriação dos conteúdos curriculares;
- (iii) Isto promove a melhoria do autoconceito dos alunos, permitindo a resignificação do *ofício de aluno* em torno de uma imagem de si como aprendente autónomo e capaz;
- (iv) Por fim, ao assistirem a manifestações frequentes de autonomia de pensamento e comunicativa dos alunos em torno de conteúdos curriculares desafiantes, regista-se uma melhoria das expectativas docentes face à capacidade académica dos seus alunos.

É fácil entender como este processo contrasta com as dinâmicas comumente descritas na literatura acerca das interações pedagógicas em “turmas de nível” (*ability grouping*). Geralmente, os docentes tendem a preferir trabalhar com grupos de alunos homogéneos do ponto de vista do desempenho académico, por considerarem que tal permite uma adaptação mais eficaz dos conteúdos curriculares e das metodologias de ensino-aprendizagem às necessidades de uma proporção maior de alunos (Diogo, 2010; Martins, 2005; OECD, 2023b). No entanto, raramente as turmas segregadas do ponto de vista académico resultam na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica com vista ao acesso ao currículo geral,⁶⁰ além de acentuarem a seletividade social e étnica dos julgamentos professorais (Alves & Soares, 2007; Condrón, 2007; Connolly et al., 2019). Antes, passam a delimitar espaços de contenção do insucesso onde habitam os *excluídos do interior* da escola (Archer et al., 2018; Bourdieu &

⁶⁰ É provável que tal se deva ao facto de grande parte dos docentes declarar, em diversos estudos, não se sentir equipado para aplicar estas estratégias, que dariam resposta à diversidade cognitiva em sala de aula (Dewulf et al., 2020b; Taylor et al., 2017, 2019).

Champagne, 1992), sujeitos a um currículo academicamente menos exigente em consonância com as baixas expectativas e o parco investimento por parte dos atores escolares.⁶¹

Tendo em conta os resultados promissores obtidos pelas escolas envolvidas nesta iniciativa – cujo alcance é global, apesar de a maior parte dos casos analisados pela literatura se situarem em Espanha –, impõem-se, contudo, algumas reflexões sociológicas acerca, por um lado, da transversalidade dos seus benefícios e, por outro lado, dos potenciais obstáculos à sua implementação em determinados contextos escolares. Os estudos acerca dos efeitos diferenciais das turmas heterogêneas sobre os resultados e a progressão dos alunos têm dado conta de que nem todos beneficiam igualmente de estar nestes grupos: assim, a progressão dos alunos das classes médias-altas em turmas heterogêneas parece não ser tão intensa quanto a dos seus pares em “turmas de nível”, o que se deve à tradução das expectativas desiguais dos professores em práticas pedagógicas e curriculares distintas, de acordo com a composição social e étnica das turmas em que lecionam. Assim – e porque o docente tende a ensinar para o grupo maioritário que tem à sua frente, como dizia já Thrupp (1999) –, a composição da turma atua enquanto “quadro de referência” para os docentes nos seus processos de tomada de decisões, relativamente às metodologias de trabalho e aos conteúdos curriculares enfatizados em cada turma. É por isso que, em turmas com mais alunos das classes populares e de origem imigrante, os docentes tendem a focar-se menos em conteúdos desafiantes para o desenvolvimento de competências de ordem superior (Dewul et al., 2020; Mazenod et al., 2019; Rjosk et al., 2014), o que demonstra ter impacto no desempenho de todos os alunos, ainda que menos pronunciado no caso dos alunos das classes médias e dominantes, cujo privilégio cultural constitui uma proteção face aos níveis de insucesso experimentados pelos seus colegas de origens sociais desfavorecidas (Duru-Bellat & Mingat, 1998; Hochweber et al., 2014).

De forma expectável, a metodologia dos grupos interativos tem sido menos aplicada em contextos escolares socioculturalmente favorecidos. Ainda assim, um estudo centrado nos benefícios das turmas heterogêneas do ponto de vista das necessidades educativas especiais (NEE), conclui que os alunos sem NEE desenvolvem competências não-académicas (ex.: ao nível da cidadania e do trabalho em equipa) a partir da colaboração com os seus pares NEE, no âmbito dos grupos interativos (Molina Roldán et al., 2021). É, no entanto, necessário relembrar, retomando o princípio das dinâmicas concorrenciais que permeiam o quotidiano das escolas heterogêneas, que a capacidade de estas escolas reterem estes alunos depende da avaliação estratégica feita pelas respetivas famílias acerca dos benefícios relativos, para a sua progénie, do desenvolvimento de *soft skills* face ao imperativo dominante da excelência académica. Adicionalmente, a ênfase académica privilegiada em escolas (e turmas) que servem maioritariamente

⁶¹ A descrição das visitas de um inspetor a várias “escolas fabris” britânicas no século XIX – medida implementada por decreto num esforço para regular o trabalho infantil das crianças operárias –, recuperada por Marx n’ *O Capital*, apresenta um paralelo preocupante com as dinâmicas pedagógicas que pautam as salas de aula segregadas da atualidade (Mendes et al., 2020; Seabra et al., 2016), compostas quase exclusivamente por alunos de origem cigana, imigrante e/ou das classes populares:

“Já estive em muitas escolas que tais, onde vi filas de crianças sem fazer rigorosamente nada; e isto é certificado como frequência escolar e, em relatórios estatísticos, essas crianças são assinaladas como estando a ser educadas.” (Marx, 1976 [1867], p. 524).

alunos das classes médias pode induzir lógicas de aprendizagem centradas nos momentos avaliativos individuais, que promovem uma colaboração limitada e instrumental entre alunos, limitando assim os benefícios multidimensionais tipicamente associados aos grupos interativos (Tielman et al., 2012).

Por outro lado, apesar da ênfase desta metodologia na promoção de relações sociais igualitárias entre todos os intervenientes no processo educativo, tal pode contribuir para a ocultação e consequente legitimação da estrutura inevitavelmente hierárquica do processo pedagógico e das relações de poder em que este assenta, nomeadamente, a autoridade professoral e a constituição normativa educativa. Apesar dos valores e das crenças subjacentes dos atores escolares poderem ser objeto de mudança, as relações institucionais entre a escola e as estruturas sociais em que está inserida têm um caráter sistémico, que depende menos das vontades dos atores individuais ou coletivos e mais das relações de interdependência entre propriedades dos sistemas sociais, tendendo, por isso, a produzir efeitos não-intencionais (Boudon, 1981, 1982). Algumas dinâmicas documentadas em grupos interativos sustentam esta asserção, nomeadamente, a tendência para os alunos provenientes de famílias mais escolarizadas e de classe média monopolizarem o debate em sala de aula ou assumirem automaticamente o papel de “líder” do seu grupo, em detrimento dos seus colegas das classes populares e de origem imigrante, que tendem a aceitar passivamente a sua subalternização nestas dinâmicas de grupo (Alexander, 2019; De Haan et al., 2010; De Haan & Elbers, 2005; Snell & Lefstein, 2018).

Por fim, resta considerar se a centragem das estratégias de melhoria escolar no desenvolvimento de metodologias que potenciem o acesso dos alunos tradicionalmente *excluídos do interior* ao “currículo poderoso”, em contextos socioculturalmente desfavorecidos, pode inadvertidamente contribuir para o acentuar de posturas acríticas, nas escolas, acerca das relações de poder que permeiam a imposição de um conhecimento considerado válido, em detrimento das bagagens socioculturais trazidas pelos alunos das classes populares, de origem imigrante ou pertencentes a minorias étnicas – acentuando-se, assim, a violência simbólica associada à imposição do *arbitrio cultural* dos grupos dominantes (Bourdieu & Passeron, 1970). De facto, a estratégia implícita na pedagogia dialógica para lidar com a diversidade sociocultural parece aproximar-se de uma *colorblindness* igualitária, i.e., que enfatiza a necessidade de reconhecer as diferenças na medida em que estas se constituam como obstáculos à igualdade de oportunidades, neste caso, de aprendizagem, com o propósito de aplicar medidas compensatórias e de redução da discriminação (Guimond et al., 2014; Schachner, 2019).

Aliando as teorias sociológicas acerca dos modos de integração e de incorporação da diferença social (Alexander, 2001) à literatura acerca da construção de *ofícios de aluno* (Diogo et al., 2023; Melo, 2022; Perrenoud, 1995), pode considerar-se que esta abordagem constitui um avanço face (i) à *colorblindness* ‘clássica’, que se limita a ignorar as diferenças ou a remetê-las para o foro das identidades sociais individuais – i.e., para fora do âmbito de influência da escola –, ou (ii) ao *assimilacionismo*, que

desvaloriza e rejeita explicitamente a possibilidade de coexistência de normas culturais distintas numa dada formação social, considerando a aculturação como condição prévia de integração (Taylor, 2001).⁶²

Ainda assim, a *colorblindness* igualitária sofre de um enquadramento limitado da diversidade enquanto problema a resolver, podendo contribuir para a emergência de uma relação distanciada com a escola, pautada por sentidos e disposições alienadas face ao trabalho escolar. Pelo contrário, trabalhos recentes sugerem que o desempenho académico dos alunos descendentes de imigrantes é potenciado pela adoção de abordagens multiculturais e pluralistas à diversidade escolar – especificamente, centrada na valorização e no reconhecimento das diferenças significativas para os alunos como ponto de partida para as aprendizagens (Celeste et al., 2019; Hagenaars et al., 2023).⁶³ Às diferentes abordagens à diversidade correspondem, também, formas distintas de lidar com o problema da coesão escolar. Talvez por este motivo seja comum encontrar maior adesão ao multiculturalismo entre docentes em escolas onde os alunos com origens imigrantes constituem o grupo discente maioritário: a manutenção da “ordem escolar” e do clima disciplinar é facilitada pelo enquadramento pedagógico das diferenças socioculturais potencialmente geradoras de conflito (Hagenaars et al., 2023; Pulinx et al., 2017; Ulbricht et al., 2022).

De facto, parece ser no desenvolvimento de ofícios de aluno desiguais que se operam os efeitos-escola que estão na génese das desigualdades de desempenho académico. Neste domínio, assiste-se, nas últimas décadas, a uma reconfiguração do tipo de “disciplina do corpo e da mente” que se espera que as crianças e jovens incorporem, ao longo do seu percurso educativo: da imagem do aluno como reflexo do operário industrial (Perrenoud, 1995), passa-se crescentemente a um ideal-tipo de aluno capaz de “trabalhar sobre si mesmo”, reinventando-se e adaptando-se às exigências de um mundo social em permanente mudança (Afonso & Palhares, 2019). Notavelmente, a capacidade de as organizações escolares situadas em contextos heterogéneos e desfavorecidos contribuírem para o desenvolvimento, entre todos os seus alunos, destas novas disposições de sucesso para o trabalho escolar, depende, paradoxalmente, da sua capacidade para modificar as crenças de base que informam as relações pedagógicas (Diogo et al., 2023; Melo, 2022).

⁶² O trabalho de Portes & Hao (2004) demonstra ainda como, para alguns alunos descendentes de imigrantes da 2.^a geração, a aculturação pode ser um obstáculo para o sucesso das suas trajetórias escolares, ao produzir disposições face à escolarização que deixam de estar protegidas pelo *otimismo imigrante* que caracteriza algumas diásporas, cujo estatuto social nas sociedades de acolhimento é pautado por baixos capitais culturais e económicos.

⁶³ O debate em torno da educação multicultural é longo e repleto de controvérsias (Araújo, 2018; Stoer & Cortesão, 1999). Reconhece-se a pluralidade de definições e de apropriações políticas em torno deste conceito e de outros paralelos (ex.: interculturalidade) (Oliveira, 2020). Nesta pesquisa, salvo menção em contrário, referir-nos-emos à vertente do multiculturalismo que mais se aproxima do *pluralismo interativo*, tal como conceptualizado por Hartmann & Gerteis (2005). Para um aprofundamento das diferenças entre a interculturalidade e o pluralismo interativo, ver Albuquerque (2024, p. 14).

CAPÍTULO 3

Como (e porque) pensar ‘escolas excepcionais’? Caminhos de pesquisa e opções metodológicas

“A metodologia será, assim, a organização crítica das práticas de investigação.” (Almeida & Pinto, 1977, p. 84)

Encontrando-se estabelecida a problemática teórica da presente investigação, importa agora explicitar a estratégia metodológica adotada para a sua operacionalização, antes de avançar para a apresentação dos resultados obtidos.

Começaremos pela explanação do desenho da pesquisa e do campo empírico, derivados do modelo teórico apresentado no capítulo anterior e que remete para aquilo que Bryman designa um desenho de pesquisa multimétodo de cariz *explicativo-sequencial* (2016, p. 640), que envolve a recolha e análise de dados quantitativos/extensivos – cujo objetivo é encontrar padrões gerais – seguida da recolha e análise de dados qualitativos, num formato intensivo – cujo objetivo é descobrir (ou testar) mecanismos causais explicativos dos padrões encontrados na análise extensiva. De seguida, detalhar-se-ão as opções técnicas e éticas tomadas no decurso das duas grandes fases da pesquisa – extensiva (com análise de microdados administrativos da educação) e intensiva (com realização de dois estudos de caso comparados, recorrendo sobretudo à técnica da entrevista semidirética).

3.1. Desenho da pesquisa: uma abordagem multimétodo

O modelo de análise teórico explanado no capítulo 2 parece-nos justificação suficiente para a adoção de uma estratégia de pesquisa que não se coaduna com a “pureza” paradigmática, defendida pelos proponentes das metodologias *quantitativas* e *qualitativas* como corpos teóricos, epistemológicos e técnicos internamente unificados, isentos de paradoxos e mutuamente exclusivos.⁶⁴ A própria divisão binária é contenciosa entre cientistas sociais. Já desde a década de 1970 se questionava a legitimidade, nas ciências sociais, das “guerras paradigmáticas” que opunham as duas abordagens (Bryman, 2016). Almeida e Pinto defendem precisamente que o princípio do primado da teoria implica que os métodos e as técnicas têm, nas pesquisas sociais, “uma relação de *interioridade* com as práticas de investigação (...). Representam um certo nível de controle interno e formal sobre as pesquisas à medida que estas se

⁶⁴ No campo do ceticismo face à unidade do método nas ciências sociais, alguns autores apontam ainda para os sentidos potencialmente enganadores associados às ideias de “triangulação” ou de “fenómenos sociais totais”, comumente referenciados como vantagens das abordagens multimétodo. Ao passo que a primeira ideia desvaloriza implicitamente a validade e riqueza de fontes singulares, a segunda pode advir de uma perigosa indefinição do objeto teórico e da questão de investigação, que na pior das hipóteses resulta em dados incipientemente analisados ou interpretados com recurso a esquemas analíticos teoricamente incompatíveis (Silverman, 2020).

desenrolam” (1977, p. 85). Elas são, assim, justificadas pela sua adequação ao quadro teórico mobilizado na pesquisa e à respetiva complexidade.

Ragin & Amoroso (2019), por sua vez, definem um conjunto de critérios para a escolha da abordagem de pesquisa assente na identificação de objetivos primários e secundários: enquanto as pesquisas quantitativas têm como principal propósito a identificação de padrões gerais, testar teorias e realizar previsões, as pesquisas qualitativas preocupam-se sobretudo com a interpretação dos significados, “dar voz” aos sujeitos da pesquisa e avançar novas teorias e hipóteses de investigação. No entanto, é possível identificar desenhos de pesquisa que desafiam estas convenções. O estudo de caso trata-se do mais óbvio exemplo disto, no âmbito do qual se adota uma estratégia de pesquisa *intensiva* – ou, como diria Ragin (2014), centrada na análise multidimensional de um ou vários casos –, mas onde se pode recorrer quer a métodos de recolha de dados quantitativos, como o inquérito por questionário, quer qualitativos, como a etnografia e/ou a entrevista.⁶⁵ Também no âmbito de pesquisas *extensivas* – i.e., onde o propósito é identificar padrões gerais num elevado número de casos – é possível adotar uma estratégia qualitativa para a análise de grandes conjuntos de dados, como é o caso da análise documental do discurso, comum em estudos sobre política pública. Estes desenhos de pesquisa podem ser designados como *multimétodo*, que identifica, na mais simples das definições, a combinação de métodos e técnicas quantitativas e qualitativas, ou extensivas e intensivas, na mesma investigação (Bryman, 2016, p. 635).

Na melhor das suas iterações, a pesquisa multimétodo assenta num compromisso para com a *explicação causal total* (i.e., que pretende demonstrar a existência de um efeito causal – olhando para o geral – e dos mecanismos por detrás desse efeito – observando o particular) enquanto objetivo central das ciências sociais (Goertz, 2014, p. 2). Uma pesquisa multimétodo requer, ainda assim, equilíbrio entre as várias abordagens mobilizadas. De facto, uma das principais críticas apontadas a este desenho metodológico é a subjugação de uma das abordagens à outra, em termos de complexidade metodológica e técnica, bem como de centralidade explicativa. Tais questões remetem para decisões ao nível da *prioridade* e da *sequência* metodológica (Bryman, 2016, p. 638).

Na presente pesquisa, argumentamos que os objetivos generalizantes e compreensivos têm a mesma importância, no modelo analítico apresentado anteriormente. A problemática central da investigação prende-se com a *diversidade (ou desigualdade) dos efeitos-escola*. Por um lado, pretendemos testar a existência e a dimensão deste efeito na educação básica, em Portugal, recorrendo a um modelo estatístico contextualizado e preocupado com as questões da equidade. Por outro lado, pretendemos identificar as origens deste efeito e compreender os mecanismos causais por detrás dele, o que remete para as

⁶⁵ Um exemplo paradigmático desta abordagem, na sociologia portuguesa, é o estudo longitudinal realizado na coletividade de Fonte Arcada, que pretendeu traçar um retrato das mudanças sociais, económicas e culturais numa região periurbana portuguesa ao longo de três décadas (Pinto & Queirós, 2010a). Mobilizou, para tal, o método etnográfico tradicionalmente associado ao estudo de caso intensivo, ou pesquisa de terreno (Costa, 1986) – com presença prolongada dos investigadores no terreno, conversas informais, notas de campo, entrevista a informantes privilegiados, etc. –, além da recolha e análise de dados obtidos através da aplicação de inquéritos por questionário.

dinâmicas de interação social aos níveis meso e micro, aos quais os dados extensivos não nos permitem chegar. As dimensões quantitativas e qualitativas têm, ambas, valor explicativo próprio nesta pesquisa. Simultaneamente, os dados quantitativos constituem-se como ponto de partida que informa o *desenvolvimento* da fase intensiva / qualitativa da pesquisa, ao passo que os dados qualitativos adquirem um estatuto *esclarecedor* do significado (de uma parte) dos dados quantitativos para as questões de investigação (Onwuegbuzie & Leech, 2004). Consideramos, assim, que o presente estudo se encaixa naquilo que Bryman designa como um *desenho de pesquisa multimétodo sequencial e explicativo* (2016, p. 640).

Abordagem contextual-comparativa ao estudo do efeito-escola

Problematizar as desigualdades sociais e étnicas como estando no centro do debate acerca do efeito-escola implica abordá-lo de uma perspetiva contextual, como outros autores fizeram já antes de nós (Thrupp, 1999). No entanto, grande parte das perspetivas sociológicas contextuais que singraram, nas últimas décadas, optaram por abordagens metodológicas sobretudo qualitativas e intensivas, por oposição àquilo que consideravam ser a excessiva quantificação do campo da eficácia escolar.

Coloca-se, na realidade portuguesa, um dilema pouco comum nas pesquisas anglo-saxónicas, amplamente citadas nesta pesquisa, que legitima a nossa opção pelo *design* sequencial com uma primeira fase extensiva e diz respeito ao incipiente número de estudos nacionais que estimem adequadamente o efeito-escola (ver subcapítulo 1.4 para uma revisão da literatura). Um dos objetivos a que nos propomos é, por isso, estimar este efeito com base num modelo estatístico longitudinal – de forma a reduzir o erro das estimativas – e contextualizado – de modo a evitar confundir o efeito das características individuais dos alunos com um efeito agregado “fantasma” (também designado como “falácia ecológica”) ao nível da escola (Guglielmi & Brekke, 2017). Trata-se, portanto, do teste à existência (ou não) de um determinado efeito causal (neste caso, o efeito-escola), típico em investigações quantitativas-extensivas.

Consideramos, também, fundamental esboçar um retrato das configurações assumidas pelo “mercado escolar”, em termos da sua segmentação social, previamente à exploração intensiva de contextos escolares concretos, à semelhança do que foi feito por outros (Seabra et al., 2017; 2014a). A identificação de padrões gerais de estratificação sociocultural dos públicos escolares tem, ainda, a vantagem de permitir uma seleção mais criteriosa dos casos (escolas) de estudo, na fase intensiva da pesquisa. De facto, o interesse analítico de qualquer pesquisa que mobilize a abordagem comparativa – i.e., onde se considera cada unidade de observação (os “casos”) como *um todo significativo*, composto por uma configuração específica de características à qual pode ser atribuído um poder causal sobre o fenómeno estudado (Ragin, 2014, p. 16) –, depende da validade dos critérios utilizados para seleccionar e comparar aquele(s) caso(s) em detrimento de todos os outros existentes. Para tal, é necessário explicitar as condições analiticamente significativas para compreender o fenómeno em estudo e, a partir daí, identificar as possíveis combinações de condições-efeitos e o seu estatuto na pesquisa.

Tendo em conta que as unidades de análise da presente pesquisa são organizações escolares e que o modelo analítico prevê uma cadeia complexa e multidimensional de condições (nomeadamente, contextuais) que contribuem para a explicação do efeito-escola, foi necessário elaborar indicadores estatísticos para cada fator condicional. A partir daqui as escolas foram categorizadas de acordo com o seu estatuto *típico* – também designado “representativo”, devido aos valores apresentados serem equivalentes aos observados na generalidade da população de casos – ou *excecional* – por vezes designado “extremo”, devido aos valores apresentados irem em contratendência face à generalidade da população (Seawright, 2016). Esta distinção é central, já que a tradição da eficácia e melhoria escolar se tem focado sobretudo na análise de “escolas excecionais”, com o propósito de identificar as características de escolas eficazes em meios sociais desfavorecidos, bem como de escolas ineficazes em meios sociais favorecidos (ver capítulo 1). Pelo contrário, as respostas sociológicas a este corpo de pesquisa-intervenção têm vindo a reforçar o poder determinante do contexto, questionando os critérios de seleção das escolas ditas “excecionais” e, portanto, a validade das conclusões retiradas,⁶⁶ analisando em contrapartida escolas “típicas” do ponto de vista do desempenho académico dos seus alunos (Bowe et al., 1992; Lupton & Thrupp, 2012; Thrupp, 1999; Thrupp & Lupton, 2011).

Consideramos, no entanto, que deve existir espaço na sociologia da educação para pensar “escolas excecionais” do ponto de vista das *singularidades sociais* – i.e., a ideia de que por detrás de padrões e tendências gerais estão fenómenos internamente complexos e contraditórios. Ao contrário das abordagens voluntaristas, que pautam o senso-comum e vêm nas exceções à regra a negação do primado do social, o estudo de casos de contratendência permite, pelo contrário, especificar os mecanismos por detrás das tendências globais. Lahire (2008 [1995]) demonstra isso exemplarmente no seu estudo sobre percursos de sucesso e insucesso entre alunos das classes populares, quando descobre a importância de diferenciar analiticamente o capital cultural “vivo” (apropriado no seio familiar) do “morto” (não-apropriado no seio familiar), não limitando a análise ao volume de capital cultural no meio social de origem. Outros estudos realizados no contexto nacional identificam como fatores propiciadores de trajetórias escolares ascendentes o apoio continuado dos professores do ensino básico e, sobretudo, do secundário (Couto et al., 2014), bem como a proximidade dos progenitores a meios sociais das classes médias-altas por via do exercício de profissões, em si, desqualificadas, mas que permitem uma redefinição realista do “horizonte de possibilidades” e das expectativas educativas para os descendentes (Seabra et al., 2016).

⁶⁶ Duas críticas foram amplamente feitas a estas pesquisas, centradas em estudos de caso únicos ou comparativos em “escolas excecionais”. A primeira prende-se com a inadequação dos indicadores utilizados para definir a composição social das escolas, o que levou à consideração de escolas de classe média como sendo desfavorecidas e vice-versa (Thrupp, 2001). A segunda centra-se na confusão entre causa e efeito quando os casos de estudo são escolhidos sem ter em conta a sua composição social, já que as características associadas às “escolas eficazes”, como um clima disciplinar ordenado ou uma liderança preocupada com os resultados académicos, devem ser concebidas como resultando, em parte, da composição social dos públicos escolares, como aliás grande parte dos estudos sobre cultura e clima escolar têm vindo a demonstrar (Teddle & Stringfield, 1985; Thrupp, 1999; van Houtte & van Maele, 2011).

Esta breve incursão na literatura acerca de trajetórias educativas individuais de contratendência pretendeu demonstrar a relevância sociológica de pensar as “exceções à regra” e, potencialmente, alargar esta lógica ao estudo sociológico das “escolas excepcionais”. Do ponto de vista metodológico, a análise de casos desviantes ou extremos permite tanto a formulação de novas hipóteses como o teste de outras, avançadas por estudos anteriores (Seawright, 2016). Neste âmbito, consideramos que a abordagem do *estudo de caso comparativo* é a mais adequada, para evitar cometer os erros de estudos anteriores já mencionados. Esta estratégia envolve a seleção criteriosa dos casos em estudo – que será desenvolvida no subcapítulo 3.3 – de forma a extrair conclusões analiticamente relevantes para o fenómeno em estudo (Ragin, 2014). Esta abordagem é particularmente relevante, face a outras de cariz extensivo, quando o número de casos existentes no universo é muito reduzido. É o que acontece, em larga medida, com as “escolas excepcionais”, que são, por definição, um fenómeno raro.

Delimitação do campo empírico

Tendo definido o desenho de pesquisa, importa delimitar o alcance empírico da presente investigação, tendo em conta simultaneamente as limitações de recursos e a pertinência analítica destas fronteiras – enfim, escolher *o que observar*, do universo educativo teoricamente relevante.

Em primeiro lugar, impõe-se a delimitação do espaço geográfico a analisar. Foi importante considerar a sequencialidade e natureza multimétodo do desenho da pesquisa, em que os estudos de caso figuram proeminentemente como forma de averiguar que culturas de escola serão mais ou menos propiciadoras de igualdade de oportunidades educativas. Dada a limitação de recursos humanos, financeiros e de tempo associada a uma pesquisa doutoral, a Área Metropolitana de Lisboa (AML) afigurou-se como terreno preferencial de análise do efeito-escola, devido à facilidade de deslocação da investigadora. No entanto, é importante registar que tais considerações, de natureza prática, encontram também respaldo justificativo ao nível analítico. A AML é uma região metropolitana que concentra 18 municípios e quase um terço dos alunos do país, de acordo com os dados mais recentes disponíveis (DGEEC, 2024, p. 43), sendo ainda um palco privilegiado para a análise dos efeitos da diversidade social e étnica (Seabra et al., 2023).

O ensino obrigatório em Portugal encontra-se dividido em três grandes fases: o ensino pré-escolar (correspondente ao ISCED 0), o ensino básico (correspondente ao ISCED 1 a 3) – que se divide, por sua vez, em três ciclos – e o ensino secundário (correspondente ao ISCED 4). Se é verdade que uma análise do efeito-escola seria possível (e relevante) em qualquer uma destas etapas, o ensino básico apresenta várias vantagens enquanto objeto de análise. Por um lado, é a partir do 1.º ciclo que os indicadores de desempenho académico dos alunos passam a ser mensuráveis e comparáveis – porque standardizados a nível central. Por outro lado, apesar de se registar um défice de estudos nacionais acerca do efeito-escola no ensino secundário, o ensino básico ganha relevância analítica por constituir uma fase inicial do percurso escolar dos alunos. Em particular, faltam estudos que comparem o efeito-escola ao longo

dos três ciclos do ensino básico, sendo que o 2.º ciclo se encontra ainda por explorar em Portugal, como vimos no subcapítulo 1.4.

As unidades analíticas centrais desta pesquisa serão, assim, as escolas básicas da AML. O estudo da sua composição e cultura interessa-nos na medida em que ajuda a explicar uma parte da variação registada no desempenho académico entre alunos de diferentes origens socioculturais. Por esse motivo, os indicadores mobilizados ao longo da pesquisa serão, como se verá de seguida, uma combinação de fatores agregados (ao nível da escola e, em certas análises, da turma) e desagregados (ao nível do aluno).

Por fim, importa justificar a opção de realizar dois estudos de caso em escolas básicas, por oposição a apenas um ou mais de dois. Se, no paradigma de pesquisa estritamente quantitativa/extensiva, a validade das generalizações feitas a partir dos dados está diretamente relacionada com o número de casos estudados, esta não opera da mesma forma no âmbito do método comparativo. Fazemo-nos valer do argumento de Ragin (2014), acerca do primado da *representatividade substantiva* face ao número, ou representatividade estatística, dos casos estudados. Assim, o rigor aplicado na seleção dos casos e que será descrito no subcapítulo 3.3, estabelecerá o universo teórico para o qual poderemos extrair conclusões e formular hipóteses a explorar futuramente.

3.2. Análise extensiva de estatísticas educativas

A primeira fase da pesquisa empírica consistiu na recolha, tratamento e análise de fontes secundárias de microdados educativos, produzidos pela Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), relativos ao universo de alunos matriculados em escolas do ensino básico na Área Metropolitana de Lisboa (AML). A DGEEC é o organismo nacional responsável pela produção e análise de estatísticas de educação e de ciência. No âmbito das suas funções, gere a recolha de dados administrativos junto de todos os estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico e secundário públicos e privados, relativos aos alunos, aos recursos financeiros e humanos e à ação social escolar. É pedido aos agrupamentos e escolas não-agrupadas (AE/Ena) que exportem, no início e no final de cada ano letivo, os dados recolhidos pelos serviços administrativos escolares para um questionário alojado no sistema de informação da tutela.⁶⁷

A DGEEC disponibiliza publicamente um conjunto de tabelas e sumários estatísticos que permitem analisar as principais características e distribuição da população estudantil em Portugal. No entanto, a estimação adequada do efeito-escola requer dados desagregados (ao nível do aluno), hierárquicos (que permitam relacionar o aluno ao ambiente escolar em que se encontra, como a sua turma e a sua escola) e longitudinais (que permitam controlar o efeito do desempenho escolar anterior e de características individuais e ambientais estáveis no modelo estatístico) (Kyriakides, 2008). Além disso, as perguntas de investigação que norteiam esta pesquisa requerem indicadores de caracterização dos alunos e das

⁶⁷ Até 2018, o sistema de informação para onde os estabelecimentos de ensino exportavam os dados recolhidos para o sistema de informação MISI. Atualmente, os dados relativos aos alunos são recolhidos por dois sistemas: o MISI e a nova plataforma *Escolas 360* (E-360). Para mais informações, ver https://www.dgeec.mec.pt/np4/sistemas_tecnologias/ (consultado a 27-11-2023).

escolas que não estão disponíveis publicamente – elaboraremos sobre o processo de operacionalização dos indicadores de desigualdades escolares mais à frente.⁶⁸

Acesso aos dados

O acesso aos dados administrativos educativos foi possível graças à assinatura de um protocolo de colaboração com a DGEEC, no âmbito da presente investigação doutoral. Este protocolo regula ainda os deveres de confidencialidade dos dados pessoais analisados e de manutenção do anonimato dos indivíduos visados, no âmbito da Lei 22/2008 (Lei do Sistema Estatístico Nacional) e do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD).

Por definição, os microdados estatísticos contêm dados de natureza pessoal que permitem a identificação direta dos alunos; por esta razão, a investigadora fica obrigada a manter o sigilo sobre toda a informação pessoal à qual teve acesso no âmbito da análise estatística, nos termos da alínea d) do n.º 2 do artigo 6.º da Lei 22/2008. Esta informação desagregada ao nível do aluno foi exclusivamente trabalhada e consultada na sede da DGEEC, nos computadores do *safe centre* destinado a este fim.

Por se tratar de uma investigação sociológica, as análises que se seguirão nos próximos capítulos incidirão apenas sobre dados agregados em categorias pela investigadora, já que o interesse da análise extensiva se prende com a identificação de tendências gerais, ao invés de singularidades individuais. Ainda assim, tratando-se de um público considerado vulnerável no âmbito do RGPD – crianças e jovens menores de idade –, a garantia da pseudonimização de todos os dados agregados publicados ganha uma importância redobrada. Por essa razão, toda a informação que diga respeito a categorias com números absolutos de dimensão igual ou inferior a três indivíduos não será publicada.

O protocolo foi formalizado em outubro de 2020, na mesma altura em que foi feito o pedido dos dados aos quais se pretendia ter acesso. O Anexo B identifica as variáveis pedidas e os indicadores que estas permitem medir, no âmbito desta pesquisa. O primeiro conjunto de indicadores diz respeito às unidades de análise, ou seja, à estrutura da base de dados. A unidade mais pequena de análise é o aluno, seguido da turma onde está inserido, do ano curricular, da escola, do agrupamento de escolas (caso se aplique) e do município.

Foram pedidas quatro bases, uma por cada ano letivo analisado, de 2014/15 a 2017/18. A escolha dos anos letivos prendeu-se, antes de mais, com a atualidade dos dados mais recentes disponíveis, que correspondiam a 2017/18 à data da assinatura do protocolo com a DGEEC. Para permitir análises

⁶⁸ A plataforma Infoescolas (<https://infoescolas.medu.pt/>, consultado a 27-11-2023) disponibiliza publicamente indicadores sobre as escolas básicas e secundárias de Portugal Continental, acerca da caracterização da sua população estudantil, da qualidade dos trajetos educativos e da qualidade das aprendizagens, tal como medidas nas provas de aferição ou finais de ciclo. Alguns destes indicadores são contextualizados, tais como a proporção de alunos que concluem o ciclo de estudos dentro do tempo esperado face aos seus pares de perfil semelhante (com base na idade, apoios da Ação Social Escolar – ASE e habilitação da mãe) noutras escolas. Ainda assim, estes são indicadores limitados para o tipo de análise que a presente investigação requer, nomeadamente, pela ausência de dados acerca da diversidade nacional e étnica das escolas. Tal omissão é eticamente justificada, dada a natureza sensível de dados pessoais dos alunos como a nacionalidade ou o país de nascimento.

diacrónicas e longitudinais sem, no entanto, comprometer o cumprimento do plano de trabalhos – já que cada base adicional teria de ser submetida a um processo moroso de validação e tratamento variável-a-variável –, optou-se por trabalhar também os três anos letivos anteriores. Este leque temporal ofereceu flexibilidade nas análises que se seguiram e nas escolhas feitas, sobretudo, devido à qualidade volúvel de certas variáveis consoante o ano letivo – algo que será discutido em maior detalhe de seguida. Outro aspeto a destacar é a mudança expressiva que ocorreu, durante este período, nas políticas educativas nacionais, cujo impacto na atuação dos atores escolares e na reprodução das desigualdades já explorámos no capítulo anterior e que retomaremos nas análises que se seguirão nos capítulos 4 a 6.

O segundo e mais numeroso conjunto de indicadores dizem respeito à caracterização sociodemográfica dos alunos, a partir do qual foram construídas grande parte das variáveis que permitirão analisar o desempenho comparado de diferentes grupos de alunos, assim como das variáveis de composição das escolas e das turmas. Por um lado, o sexo do aluno permite-nos analisar as desigualdades de género no desempenho académico e o impacto da composição de género da turma no desempenho dos alunos. Por outro lado, as variáveis de nacionalidade e da naturalidade do aluno, do pai e da mãe foram essenciais para construir uma série de indicadores de origem nacional, estatuto migratório e estatuto geracional, que permitem aproximações à ascendência nacional e étnico-cultural dos alunos, essenciais nos capítulos seguintes para analisar as desigualdades étnico-nacionais na distribuição dos alunos entre escolas e dentro das escolas, bem como no seu desempenho académico. O “escalão de Ação Social Escolar – ASE” de que o aluno beneficia constitui uma aproximação, ainda que imperfeita (Hobbs & Vignoles, 2009), aos rendimentos auferidos pela família.⁶⁹ O capital cultural familiar, que já demonstrámos ser um dos mais importantes preditores do desempenho académico do aluno, será operacionalizado na sua dimensão mais restrita de *capital escolar familiar*, devido às variáveis limitadas que tínhamos à nossa disposição na DGEEC e que consistem no nível de escolaridade mais elevado obtido pelo pai e pela mãe. Por fim, a *classe social familiar* de origem será operacionalizada através do cruzamento da profissão e da situação na profissão do pai e da mãe do aluno, de acordo com a tipologia ACM (Costa & Mauritti, 2018), cuja escolha será justificada mais à frente.

Por fim, dividimos os indicadores de desempenho e situação académica em três conjuntos de sete variáveis, no total. O *desvio etário*, calculado a partir da idade do aluno, é comumente utilizado em estudos com dados de painel como variável *proxy* das reprovações anteriores, porque permite uma aproximação à trajetória escolar passada do aluno. Porque a natureza dos microdados nos permite analisar coortes de alunos, identificando com maior rigor as reprovações e transições experienciadas através da variável “situação do aluno”, o desvio etário será pouco usado nesta pesquisa, devido à sua

⁶⁹ No caso português, a atribuição de um escalão (A ou B) de apoio social escolar está dependente de se ser beneficiário do escalão correspondente do abono de família, o que implica que o representante legal do aluno deve estar registado junto da Segurança Social e ter a sua situação contributiva regularizada. Tal significa que a estimativa de alunos com carências económicas será, provavelmente, subestimada a partir deste indicador, sendo particularmente falível para famílias de origem migrante recém-chegadas, pela dificuldade de navegação das instituições da sociedade de acolhimento e/ou pelo seu estatuto residencial e laboral precário.

imprecisão (Seabra & Cândido, 2022). O *trajeto escolar* é medido através da variável “situação do aluno”, que indica se o aluno reprovou / desistiu ou transitou / concluiu o ano curricular, bem como da “orientação do programa de estudos” frequentado pelo aluno, que distingue entre as vias gerais, as artísticas e as alternativas (nas quais se contam os Percursos Curriculares Alternativos (PCA), os Cursos de Educação e Formação (CEF), os cursos vocacionais (extintos em 2018) e os cursos profissionais).

Por fim, os indicadores de desempenho académico são duas variáveis: as classificações finais obtidas pelos alunos às disciplinas de Português e de Matemática.⁷⁰ Reconhecemos que, do vasto leque de disciplinas que constam dos currículos do ensino básico, a seleção de apenas duas como representativas do desempenho académico global do aluno levanta questões de natureza teórico-epistemológica. A desvalorização implícita dos domínios socio-humanísticos, artístico-expressivos e até das ciências físicas e naturais, subjacente à ênfase desproporcional atribuída aos domínios da Leitura e da Matemática pelos sistemas educativos nacionais e por instituições transnacionais como a OCDE, tem sido amplamente criticada (Bonal & Tarabini, 2013; Falabella, 2014). É, por isso, legítimo considerar que esta pesquisa pode contribuir para a reprodução de uma divisão redutora dos campos do saber, entre aqueles que “importam” e os que “complementam”, ao limitar a análise das desigualdades no desempenho académico ao Português e à Matemática.

Escudamo-nos desta (legítima) crítica recuperando o argumento avançado por Coleman (1966) já analisado no capítulo 1, relativamente ao facto de a pesquisa sobre desigualdades educativas ganhar sentido analítico quando os resultados desiguais se verificam em domínios culturais socialmente valorizados – ou seja, não só na escola, como também na esfera produtiva. Neste sentido, um aluno que acumule excelentes classificações a História e a Educação Visual com classificações negativas às disciplinas de Português e Matemática está em desvantagem face aos seus pares, tornando-o particularmente vulnerável a percursos educativos de insucesso e, subsequentemente, a um leque mais limitado de inserções profissionais.

Tratamento dos dados e construção de novas variáveis

Após a obtenção das bases de dados e a validação da sua estrutura, procedeu-se à *análise da qualidade* dos microdados e ao tratamento dos mesmos.⁷¹ Concretamente, começámos por obter tabelas de apuramento de todas as variáveis descritas no quadro 3.1, de forma a identificar a prevalência de *casos omissos* – i.e., alunos sem informação válida. A validade externa da análise extensiva – i.e., a capacidade de generalizar os resultados obtidos – depende do controlo adequado dos casos omissos.

⁷⁰ Optou-se por trabalhar apenas as classificações internas e não as obtidas em provas finais de ciclo / exames nacionais, já que estas últimas apenas nos dão informação sobre o desempenho académico relativamente ao 9.º ano e, no ano letivo 2014/15, ao 4.º e 6.º ano de escolaridade.

⁷¹ Todos os procedimentos de tratamento e análise de microdados foram realizados com o *software* SPSS, versão 28.

Quadro 3.1. Valores omissos, por variável, ciclo de ensino e ano letivo (n, %)

		2014/15		2015/16		2016/17		2017/18	
		%	n	%	N	%	n	%	n
Turma	1.º ciclo	0,1	66	0,1	91	0,1	130	0,1	112
	2.º ciclo	0	19	0,1	49	0,1	47	0,1	59
	3.º ciclo	0	13	0	19	0	34	0,1	49
Profissão da mãe	1.º ciclo	80,8	78266	35,1	33240	32,7	31178	32	30532
	2.º ciclo	78,5	43691	37	19936	35,2	18750	33,7	17886
	3.º ciclo	78,4	66741	34,6	28683	33,3	27482	32,9	27223
Profissão do pai	1.º ciclo	74	71610	38,7	36661	38	36225	38,4	36609
	2.º ciclo	70,5	39257	37	19924	37,8	20114	39,1	20774
	3.º ciclo	69,4	59061	34,2	28331	34,3	28277	35,4	29298
Situação na profissão da mãe	1.º ciclo	15,1	14573	14,6	13847	14,2	13507	15,2	14469
	2.º ciclo	18,7	10424	18,4	9908	17,8	9478	17,9	9491
	3.º ciclo	18,3	15544	17,6	14582	18	14797	18,7	15519
Situação na profissão do pai	1.º ciclo	26,8	25935	27,5	26071	27,9	26580	29,8	28464
	2.º ciclo	27,1	15089	26,7	14372	28,4	15101	30,9	16425
	3.º ciclo	26,1	22185	25,7	21314	26,7	21971	28,5	23630
Escolaridade da mãe	1.º ciclo	16,2	15690	15,3	14536	14,3	13668	14,3	13685
	2.º ciclo	21,1	11768	20,2	10879	18,8	10019	17,4	9259
	3.º ciclo	20,9	17816	19,8	16434	19,3	15865	18,8	15550
Escolaridade do pai	1.º ciclo	27,2	26313	26,9	25502	26,4	25127	26,8	25579
	2.º ciclo	28,2	15720	27,9	15006	28,4	15189	29,9	15881
	3.º ciclo	27,4	23307	26,7	22083	27	22227	27,6	22840
Nacionalidade da mãe	1.º ciclo	0,8	807	0,5	436	0,5	458	0,5	483
	2.º ciclo	1	552	0,6	337	0,6	340	0,7	337
	3.º ciclo	1,2	1036	0,9	716	0,9	720	0,9	713
Nacionalidade do pai	1.º ciclo	2,8	2692	2,2	2085	2,3	2186	2,4	2335
	2.º ciclo	3,1	1739	2,6	1381	2,8	1477	2,8	1491
	3.º ciclo	3,2	2762	2,9	2374	2,9	2394	2,9	2370
Naturalidade do aluno	1.º ciclo	0,8	762	0,2	230	0,3	333	0,7	673
	2.º ciclo	0,7	396	0,6	330	0,3	169	0,3	154
	3.º ciclo	0,8	659	0,4	326	0,3	246	0,3	283
Naturalidade da mãe	1.º ciclo	0,8	807	0,5	436	0,5	458	0,5	483
	2.º ciclo	1	552	0,6	337	0,6	340	0,7	377
	3.º ciclo	1,2	1036	0,9	716	0,9	720	0,9	713
Naturalidade do pai	1.º ciclo	2,8	2692	2,2	2085	2,3	2186	2,4	2535
	2.º ciclo	3,1	1739	2,6	1381	2,8	1477	2,8	1491
	3.º ciclo	3,2	2762	2,9	2374	2,9	2394	2,9	2370
ASE	1.º ciclo	0,3	278	0	0	0	0	0	0
	2.º ciclo	0,3	146	0	0	0	0	0	0
	3.º ciclo	0,3	264	0	0	0	0	0	21
Classificação final de Português	1.º ciclo	85	82306	85,3	80763	81,9	78072	81,6	77813
	2.º ciclo	77,9	43393	52,9	28499	45,8	24363	40,8	21663
	3.º ciclo	71,9	61222	65,2	54048	47,7	39342	41,2	34145
Classificação final de Matemática	1.º ciclo	85	82264	85,3	80762	81,9	78075	81,7	77938
	2.º ciclo	25,8	14340	11,8	6365	12,1	6454	16,3	8659
	3.º ciclo	23,7	20178	25,2	20876	14,1	11595	15,4	12727

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

A primeira constatação prendeu-se com a falta de informação crónica relativamente a todos os indicadores de caracterização social dos alunos matriculados em estabelecimentos de ensino básico no subsistema privado e cooperativo, na AML (ver Anexo C). O estatuto ASE, a escolaridade da mãe e do pai, a profissão da mãe e do pai e a situação na profissão da mãe e do pai têm valores omissos acima

dos 90%. Este défice de informação condiciona as análises possíveis, no âmbito de uma pesquisa cujos referenciais epistemológicos e teóricos advêm do cânone da sociologia e do paradigma contextual dos estudos sobre o efeito-escola. Assim, dado ser impossível caracterizar o capital escolar familiar e a classe social de origem, ou os rendimentos, dos públicos do subsistema de ensino privado / cooperativo, tomou-se a decisão de restringir a análise apenas aos alunos matriculados na rede pública do ensino básico. De uma população de 288.956 alunos em 2017/18, passamos a considerar apenas 231.458 nas análises subsequentes (80,1% da população escolar do ensino básico na AML) – a perda de unidades de análise é particularmente acentuada no 1.º ciclo, onde o ensino privado e cooperativo absorve 29,7% dos alunos da AML.

Como demonstra o quadro 3.1, a proporção de casos omissos entre os alunos matriculados em escolas públicas é consideravelmente inferior ao verificado no subsistema privado, além de afetar apenas um número restrito de variáveis. Não foram encontrados quaisquer casos omissos na identificação da escola, do ano curricular, da orientação do programa de estudos, da situação final, do sexo, da data de nascimento ou da nacionalidade do aluno. Também ao nível da identificação da turma, do estatuto de beneficiário de ASE, das nacionalidades do pai e da mãe e das nacionalidades dos progenitores e do aluno, os casos omissos são residuais (não chegando a 1% no caso da turma e do ASE e não ultrapassando os 3,2% na nacionalidade e naturalidade do pai).

Comparativamente, a situação na profissão e o nível de escolaridade dos progenitores apresentam proporções mais elevadas de casos omissos, situando-se, ainda assim, em níveis aceitáveis (abaixo de 30%). A situação na profissão e a profissão dos progenitores apresentam ainda a vantagem de servir para a construção de uma variável compósita – a classe social familiar –, o que permite “rentabilizar” os dados disponíveis através do critério da prevalência da informação mais completa disponível.

É ao nível das classificações finais a português e a matemática que o problema da qualidade da informação se coloca de forma mais desafiante, em particular no ano letivo 2014/15 e, no 1.º ciclo do ensino básico, em todos os anos letivos. Olhando primeiro para as classificações finais à disciplina de Português, vemos que, em 2014/15, não temos informação sobre mais de dois terços dos alunos no ensino básico na AML (71,9 a 85%). A qualidade da informação melhora ao longo dos anos letivos para todos os ciclos de ensino, não ultrapassando, no entanto, os 40,8% de casos válidos no 2.º ciclo em 2017/18. Este facto impediu-nos de realizar análises sobre o desempenho escolar à disciplina de Português.

No que toca às classificações finais de Matemática, o cenário melhora consideravelmente, exceto, como já referimos, no que respeita ao 1.º ciclo, onde a proporção de casos omissos continua a ser superior a 80%. A melhoria da qualidade dos dados sobre o desempenho a Matemática ao longo dos anos letivos é mais expressiva do que na disciplina de Português. No caso do 2.º ciclo, temos 25,8% de casos omissos em 2014/15 e entre os 11,8% e os 16,3%, entre 2015/16 e 2017/18. No 3.º ciclo, os casos omissos passam de estar na ordem dos 25% nos primeiros dois anos letivos analisados, para estar à volta

de 15% em 2016/17 e 2017/18.⁷² Consideramos estes valores aceitáveis para conduzir análises sobre o desempenho escolar no 2.º e 3.º ciclo, exceto no que respeita ao ano letivo 2014/15.

Determinada a qualidade dos microdados, procedemos agora à explicitação dos critérios que orientaram a construção de novas variáveis, de forma a operacionalizar os indicadores de caracterização dos alunos. Começamos por justificar a proposta de operacionalização da classe social escolhida para esta pesquisa. A escolha prendeu-se com a necessidade de caracterizar, da forma mais rigorosa possível, as posições ocupadas pelas famílias dos alunos na estrutura social, na medida em que essas posições condicionam o acesso a recursos económicos e a códigos culturais desigualmente valorizados no sistema educativo. Deste ponto de vista, a tipologia ACM (de Almeida, Costa e Machado) – avançada por Costa e colegas (1990) e atualizada por Machado e colegas (2003) e, mais recentemente, por Costa & Mauritti (2018) – apresenta várias vantagens, face a outras desenvolvidas no contexto nacional e internacional.

Roldão (2008) identificou, na análise comparada das mais salientes propostas de operacionalização de matrizes de classe social para a explicação de fenómenos atitudinais, uma mais ampla capacidade explicativa da tipologia ACM⁷³ e, em menor grau, do modelo de localizações de classe de Wright,⁷⁴ face ao esquema de classes de Goldthorpe.⁷⁵ Tal deve-se, em parte, a diferenças nos problemas teóricos aos quais as várias propostas pretendiam, na sua aceção, responder. Exemplificando, a ênfase dominante na propriedade dos meios de produção e na divisão entre trabalho manual e intelectual, na proposta de

⁷² O consenso científico relativamente aos dados omissos na pesquisa em ciências sociais e, especificamente, na pesquisa educacional, é o de que a verificação da *aleatoriedade* da distribuição destes casos deve tomar precedência (i) na ponderação da adequação de certas técnicas de análise e interpretação, bem como (ii) na tomada de decisão acerca dos melhores métodos para o tratamento desses dados (Cheema, 2014). De modo a verificar a distribuição dos casos omissos na base de dados utilizada na presente pesquisa, realizou-se uma análise das ocorrências destes casos nas três variáveis com maior proporção de casos omissos: a escolaridade familiar; a classe social familiar; as classificações finais obtidas pelos alunos à disciplina de Matemática, por ano letivo e ciclo de ensino (Anexo D). No que toca às classificações a Matemática, a falta de informação é consistentemente agravada entre os alunos provenientes de famílias menos escolarizadas (até ao 2.º ciclo do ensino básico), de origem imigrante e beneficiários do escalão A da ASE. Quanto à escolaridade familiar, temos menos informação acerca dos alunos de origem imigrante. Por fim, a proporção de casos omissos na classe social familiar é consideravelmente maior entre as famílias que completaram no máximo o 3.º ciclo do ensino básico, bem como entre os descendentes de imigrantes. Tendo em conta a grande dimensão das amostras com que trabalhamos, em cada ano letivo, optou-se pelo método *pairwise deletion* – i.e., em que se mantém em análise os casos com valores omissos em algumas variáveis –, de modo a preservar um número de casos aceitável. Reconhecendo a desvantagem deste método na probabilidade de aumento das fontes de erro amostral (Ibid.), as análises que se seguirão nos capítulos 4 e 5 levarão essa limitação em conta, sobretudo, no que diz respeito à extrapolação interpretativa a partir de técnicas de análise inferencial.

⁷³ Baseia-se no cruzamento da categoria principal dos grandes grupos profissionais – exceto no que respeita ao grupo dos trabalhadores não-qualificados, que se distinguem sobretudo pelo setor de atividade e tipo de funções desempenhadas (Classificação Portuguesa das Profissões – CPP; *International Standard Classification of Occupations* – ISCO) – com a situação na profissão (patrão, trabalhador por conta própria ou trabalhador familiar e trabalhador por conta de outrem).

⁷⁴ A matriz de lugares de classe de Wright (1985, in Roldão, 2013) contempla uma combinação complexa de fatores, entre os quais se contam a situação na profissão e a ocupação, tal como na tipologia ACM, mas também o n.º de empregados, as funções de gestão e supervisão, as habilitações escolares e o grau de autonomia no trabalho.

⁷⁵ O esquema de classes de Goldthorpe e Erikson (1993, in Roldão, 2013) cruza, tal como a tipologia ACM, a ocupação profissional com a situação na profissão; contudo, na atribuição de categorias de classe, o critério de detenção ou não dos meios de produção ganha centralidade face ao tipo de funções ou ao setor de atividade associado à profissão.

Goldthorpe, conduz a um problema de indiferenciação do trabalho assalariado (Ibid.). Também a tipologia de Wright padece do problema de ser “(...) excessivamente desagregada nas ‘classes médias’ e excessivamente agregada nas ‘classes populares’ (Machado et al., 2003, p. 50), subsumindo categorias profissionais que vão dos docentes, aos artesãos, à designação pouco esclarecedora de “trabalhadores semiquualificados”, por exemplo, ao mesmo tempo que a procura de ‘lugares contraditórios de classe’ leva à ênfase nas funções de supervisão como correspondendo a lugares de proximidade com as classes cultural e economicamente dominantes.

Análises recentes com recurso aos dados do *European Social Survey* (ESS) reforçam a necessidade de separar, analiticamente, grupos como os Empregados Executantes (EE) e os Operários (O), mas também os Empresários, Dirigentes e profissionais Liberais (EDL) e os Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), na tipologia ACM, devido a diferenças expressivas quanto ao tipo de funções desempenhadas, aos rendimentos médios auferidos, ao tempo de trabalho semanal, à prevalência de filiação sindical e à composição sexual e, com particular interesse para esta pesquisa, à composição de qualificações escolares (Abrantes, 2022; Costa & Mauritti, 2018). A separação clara entre EDL e PTE, bem como dos Trabalhadores Independentes (TI) face às classes dominantes do ponto de vista económico (EDL) e cultural (PTE), sai igualmente reforçada no que respeita à pesquisa educativa nacional, que tem vindo a verificar uma vantagem consistente dos alunos provenientes de famílias de PTE face aos restantes grupos (incluindo face aos EDL) e a desvantagem dos TI face a origens de classe economicamente mais desfavorecidas, como os O e os EE (Seabra, 2010). No âmbito das pesquisas sobre o efeito-escola, as análises têm negligenciado o impacto da prevalência de certas frações de classe nos modos de relacionamento das escolas com os seus públicos, tendendo antes a aplicar um princípio de distinção binário entre classes médias/dominantes e classes populares, que nos parece importante questionar no âmbito desta pesquisa.

Aplicámos aos nossos microdados a proposta de Machado e colegas (2003) de forma quase integral,⁷⁶ fazendo apenas uma pequena alteração na forma de construção da matriz de categorias individuais de classe do pai e da mãe dos alunos (quadro 3.2). Para evitar “inflacionar” a categoria dos EDL – que correspondem, na tipologia ACM, às classes dominantes ou burguesas tradicionais, com cargos de gestão e liderança de topo e/ou detentoras dos meios de produção –, optámos por classificar

⁷⁶ As principais diferenças introduzidas na proposta mais recente dos autores foram (i) a inclusão dos três novos subgrupos profissionais dentro do grande grupo dos trabalhadores não-qualificados, adicionados à versão mais recente da classificação ocupacional internacional e portuguesa (ISCO 2008 e CPP 2010); (ii) a agregação da categoria de classe dos Agricultores Assalariados aos Operários e da categoria dos Agricultores Independentes aos Trabalhadores Independentes, algo que se justifica pela perda expressiva de peso do trabalho agrícola na estrutura produtiva portuguesa e europeia (Costa & Mauritti, 2018). Nesta pesquisa, replicámos a primeira opção, mas optámos por manter a distinção entre as classes de agricultores e as restantes, apesar da proporção residual de alunos provenientes de famílias de agricultores na AML. Pareceu-nos preferível preservar a distinção substantiva entre as características e universos sociais associados às classes agrícolas e aos seus desempenhos escolares. Tal permitir-nos-á avaliar, no capítulo seguinte, se os filhos de agricultores – sobretudo, assalariados – continuam a ser a classe social com pior aproveitamento escolar, hoje como na década de 1960 (Bourdieu & Passeron, 1970; Grácio, 1997; Pinto & Queirós, 2010b).

os trabalhadores por conta própria em profissões dos grupos 2 e 3 (profissionais das áreas intelectuais e científicas e técnicos de nível intermédio) como pertencendo à categoria de classe dos PTE, ao invés dos EDL, como sugerem os autores da tipologia ACM. Justificamos esta opção pelo facto de, do ponto de vista da relação com o desempenho académico, a importância da pertença de classe se prender fundamentalmente com o grau de proximidade dos alunos e das suas famílias a grupos culturalmente dominantes (PTE), mais do que economicamente dominantes (EDL) (Bourdieu & Passeron, 1970). Assim, de forma a potenciar a capacidade explicativa do indicador de classe social, nesta pesquisa, consideramos que, no caso dos trabalhadores intelectuais ou técnicos intermédios por conta própria ou familiar, a sua proximidade ao campo cultural toma precedência à sua relação face aos meios de produção.

Quadro 3.2. Categorias individuais de classe do pai e da mãe do aluno, adaptadas da tipologia ACM

		Situação na profissão		
		Patrão	Trabalhador por conta própria	Trabalhador por conta de outrem
Grupo profissional	CPP 1	EDL	EDL	EDL
	CPP 2	EDL	PTE	PTE
	CPP 3	EDL	PTE	PTE
	CPP 4	EDL	TI	EE
	CPP 5	EDL	TI	EE
	CPP 6	EDL	AI	AA
	CPP 7	EDL	TI	OI
	CPP 8	EDL	TI	OI
	CPP 9.1	EDL	TI	EE
	CPP 9.2	EDL	AI	AA
	CPP 9.3	EDL	TI	OI
	CPP 9.4	EDL	TI	EE
	CPP 9.5	EDL	TI	EE
	CPP 9.6	EDL	TI	EE

Legenda: EDL – Empresários, Dirigentes e profissionais Liberais; PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI – Trabalhadores Independentes; AI – Agricultores Independentes; EE – Empregados Executantes; AA – Agricultores Assalariados; OI – Operários Industriais.

Fonte: Adaptado de Machado et al. (2003), p. 51 e Costa & Mauritti (2018), p. 127.

O cruzamento da classificação individual de classe do pai e da mãe dos alunos deu origem, posteriormente, à elaboração de um indicador familiar de classe social, explicitado no quadro 3.3. Grande parte das categorias são iguais à tipologia individual ACM, com exceção dos grupos domésticos em que o pai e a mãe têm pertenças de classe distintas e onde não se aplique o critério de atribuição da pertença de classe dominante, como é o caso das famílias onde um dos pais é um PTE ou EDL. Assim, surgem novas categorias de grupos domésticos “pluriativos”. Finalmente, esta forma de categorização dos grupos domésticos tem a vantagem de permitir contornar o problema do elevado número de casos omissos ao nível da profissão e situação na profissão, discutido anteriormente, graças à imputação da pertença de classe do progenitor para o qual temos informação.

Quadro 3.3. Categorias de classe para grupos domésticos (tipologia ACM)

		Mãe							
Pai		EDL	PTE	TI	AI	EE	OI	AA	Omisso
	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL
	PTE	EDL	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE
	TI	EDL	PTE	TI	Tipl	Tipl	Tipl	Tipl	TI
	AI	EDL	PTE	Tipl	AI	Aipl	Aipl	Aipl	AI
	EE	EDL	PTE	Tipl	Aipl	EE	Aepl	Aepl	EE
	OI	EDL	PTE	Tipl	Aipl	Aepl	OI	Aepl	OI
	AA	EDL	PTE	Tipl	Aipl	Aepl	Aepl	AA	AA
	Omisso	EDL	PTE	TI	AI	EE	OI	AA	Omisso

Legenda: EDL – Empresários, Dirigentes e profissionais Liberais; PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI – Trabalhadores Independentes; TiPl – Trabalhadores Independentes Pluriativos; AI – Agricultores Independentes; AiPl – Agricultores Independentes Pluriativos; EE – Empregados Executantes; AA – Agricultores Assalariados; OI – Operários Industriais; AEPl – Assalariados Executantes Pluriativos.

Fonte: Adaptado de Machado et al. (2003), p. 51.

Relativamente ao capital escolar familiar (quadro 3.4), optámos por um indicador que cruza o nível de habilitações mais elevado obtido pelo pai e pela mãe, aplicando o critério da preponderância da escolaridade mais elevada, na esteira de pesquisas anteriores (Seabra et al., 2016; Seabra & Mateus, 2017). Esta abordagem tem a vantagem de não assumir, de forma apriorística, a importância diferencial das qualificações do pai ou da mãe na determinação do sucesso escolar dos alunos, ao mesmo tempo que ajuda a combater a falta de informação presente na base de dados, atribuindo ao grupo doméstico a escolaridade do progenitor para o qual temos informação válida.

Quadro 3.4. Capital escolar familiar, ou escolaridade dominante na família, a partir do nível de escolaridade mais elevado atingido pelo pai e pela mãe

		Escolaridade da Mãe						
		Nenhum	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	E. Secundário	E. Superior	Omisso
Escolaridade do Pai	Nenhum	Nenhum	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	E. Secundário	E. Superior	Nenhum
	1.º ciclo	1.º ciclo	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	E. Secundário	E. Superior	1.º ciclo
	2.º ciclo	2.º ciclo	2.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	E. Secundário	E. Superior	2.º ciclo
	3.º ciclo	3.º ciclo	3.º ciclo	3.º ciclo	3.º ciclo	E. Secundário	E. Superior	3.º ciclo
	E. Secundário	E. Secundário	E. Secundário	E. Secundário	E. Secundário	E. Secundário	E. Superior	E. Secundário
	E. Superior	E. Superior	E. Superior	E. Superior	E. Superior	E. Superior	E. Superior	E. Superior
	Omisso	Nenhum	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	E. Secundário	E. Superior	Omisso

Passamos, por fim, a explicitar a elaboração dos indicadores de ascendência étnico-nacional dos alunos e que se desdobram no *estatuto migratório*, *origem nacional* e *estatuto geracional*. Como esclarecem Cândido & Seabra (2023), os processos classificatórios da diversidade étnica e nacional ao nível das estatísticas oficiais e dos esquemas científicos prevalentes nos vários países europeus são diversos e,

como qualquer processo de categorização social, imperfeitos. Categorizar implica, necessariamente, reduzir a complexidade das pertenças individuais a um conjunto contido de características entendidas como centrais – exercício esse que se complica quando os visados não são envolvidos no processo de elaboração das categorias, adicionando-se ao reducionismo o problema da externalidade (Ibid.).

Ainda assim, é possível argumentar que alguns esquemas classificatórios comportam mais riscos éticos e analíticos que outros. Adicionalmente, sendo os microdados trabalhados nesta pesquisa de origem secundária e administrativa, a amplitude de escolha das formas de categorização étnico-nacional à disposição da investigadora é menor. Tendo acesso às nacionalidades e às naturalidades do aluno, do pai e da mãe, impõem-se considerações de natureza teórica, ética e metodológica na identificação dos alunos com origem imigrante. Optámos por dar prioridade ao país de nascimento, ou naturalidade, na elaboração dos nossos esquemas classificatórios de estatuto migrante e origem nacional, em detrimento da nacionalidade, já que, como explicam Seabra e colegas (2023),

“Considerar a naturalidade do aluno e dos progenitores, em vez da nacionalidade do aluno (o mais comumente usado), é sociologicamente mais relevante, pois remete para referenciais de vida do aluno e dos seus progenitores, permite apreender diferenciações internas importantes, e não se reduz à fixação do atributo de um estatuto jurídico. O caráter redutor do uso da nacionalidade acentua-se no caso português dadas as particularidades das políticas de acesso à nacionalidade (...). Assim, em Portugal, os dados atualmente divulgados sobre os alunos com nacionalidade estrangeira sub-representam a realidade migratória nacional no sistema educativo” (Seabra et al., 2023, p. 5-6)

As autoras destacam ainda três principais tipos de esquemas classificativos de comparação da população com origem imigrante: (i) os de classificação dicotómica maioria-minoria, que distingue essencialmente “nativos”/“autóctones” de populações étnica ou nacionalmente minoritárias – o *estatuto migratório*, na nossa pesquisa; (ii) os de classificação geracional, cujo objetivo é analisar o grau de distância / proximidade e de permanência da população com origem imigrante no país de acolhimento – o *estatuto geracional*; (iii) e os que identificam subgrupos através de conjugações entre e intra grupos – que denominámos *origem nacional* (Ibid.).

O quadro 3.5 detalha o processo de elaboração do indicador *estatuto migratório*. Replicámos quase na íntegra o critério classificatório utilizado por Seabra e colegas (2023, p. 9), considerando o aluno como “com origem imigrante” (OI) caso pelo menos um dos progenitores tenha nascido num país estrangeiro e “sem origem imigrante (Sem OI)” caso ambos os progenitores sejam naturais de Portugal – ou caso apenas tenhamos informação relativa à naturalidade de um dos progenitores e este seja natural de Portugal. Tomámos, no entanto, uma precaução relativamente ao potencial enviesamento da categoria OI com alunos que constituem, na verdade, “descendentes de retornados” ou “descendentes de emigrantes”.⁷⁷ Este risco é particularmente elevado, no caso dos primeiros, entre os alunos com pais

⁷⁷ É importante distinguir estas populações dos casos mais “típicos” de migração para Portugal devido às especificidades sociohistóricas associadas à ascendência familiar estrangeira, no contexto português. No caso dos *retornados*, trata-se de um movimento de retorno à metrópole de portugueses emigrados, no período pós-independência das ex-colónias, com particular ênfase em Angola e Moçambique (Pires et al., 1984). Também os

e/ou mães nascidos em Angola e Moçambique e, no caso dos segundos, em alunos com pelo menos um dos progenitores nascidos em França ou na Alemanha. Assim, para alunos com pelo menos um dos progenitores nascido em algum destes quatro países, atribuiu-se de forma condicional a categoria de OI, apenas se o progenitor tivesse nacionalidade estrangeira. Este método é imperfeito, mas consideramos ser, ainda assim e na esteira de outros trabalhos (Seabra, 2010; Seabra et al., 2016), a melhor aproximação ao universo dos alunos cujos ascendentes familiares têm origem na migração, a partir dos microdados disponíveis.

Quadro 3.5. Estatuto migratório do aluno

		Naturalidade da Mãe						
		Portugal	Angola	Moçambique	França	Alemanha	Outro país estrangeiro	Omisso
Naturalidade do Pai	Portugal	Sem OI	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	Sem OI
	Angola	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *
	Moçambique	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *
	França	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *
	Alemanha	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *
	Outro país estrangeiro	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *
	Omisso	Sem OI	OI *	OI *	OI *	OI *	OI *	Omisso

Legenda: * Aluno é considerado descendente de retornados ou de emigrantes caso o(s) progenitor(es) natural(is) de Angola, Moçambique, França ou Alemanha tenha(m) nacionalidade portuguesa; OI – Aluno com origem imigrante.

Fonte: elaboração própria. Adaptado de Seabra et al. (2023, p. 9).

Além da classificação binária subjacente à lógica do estatuto migratório do aluno, considerámos pertinente desdobrar a categoria dos OI em *origens nacionais* específicas. Tal desdobramento justifica-se pela evidência, a nível nacional e internacional, para a considerável diferenciação interna entre os alunos com origem na imigração relativamente ao seu perfil social e aos padrões de desempenho académico (Almeida et al., 2021; Cândido, 2020; Levels et al., 2008; Levels & Dronkers, 2008; Seabra & Cândido, 2020). Em Portugal, por exemplo, a vantagem escolar dos alunos provenientes da Europa de Leste, sobretudo da Ucrânia, face aos afrodescendentes (em particular, guineenses e cabo-verdianos), está bem documentada (Castro, 2016; Seabra, 2010; Seabra & Mateus, 2010). Adicionalmente, um dos objetivos deste trabalho é contribuir para um conhecimento mais aprofundado de outras diásporas acerca das quais se sabe pouco, apesar de constituírem contingentes migratórios importantes, como a brasileira ou a chinesa. Assim, foram atribuídas tantas categorias de origem nacional quantas nacionalidades de progenitores existem na base de dados com um número igual ou superior a 100 casos, em cada ano letivo. Caso os dois progenitores tivessem nacionalidades estrangeiras distintas, foram classificados como tendo “origem mista estrangeira”, exceto no caso em que ambos fossem originários de diferentes Países

descendentes dos filhos de portugueses emigrados para França e Alemanha nas décadas de 1950 a 1970, que retornam, nas últimas décadas, a Portugal, têm origem familiar portuguesa e não imigrante.

Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), tendo sido categorizados como “origem mista dos PALOP”.

O esquema classificatório do *estatuto geracional* foi menos complexo, tendo a investigadora optado por seguir na íntegra a proposta de Seabra e colegas (2023) que é, também, a mais comum na literatura temática internacional. Porque a DGEEC não recolhe dados acerca das nacionalidades dos avós dos alunos nem acerca da idade com que o aluno, caso tenha nascido no estrangeiro, chegou a Portugal, apenas nos foi possível identificar alunos de 1.^a e de 2.^a geração. No caso dos primeiros, trata-se de alunos categorizados como OI no procedimento classificatório do *estatuto migratório* e que nasceram num país estrangeiro. Os segundos são alunos OI que já nasceram em Portugal. Nos casos em que não tínhamos informação válida acerca da nacionalidade do aluno, não foi possível atribuir qualquer estatuto geracional.

Poderíamos ter optado por identificar alunos da “geração 2.5”, diferenciando aqueles em que um dos progenitores tem nacionalidade portuguesa, indiciando maior contacto com a sociedade de acolhimento. No entanto, como realçam Seabra e colegas (2023), a excessiva segmentação dos alunos com origem imigrante em mais de duas gerações não é comum a nível internacional e parece trazer poucos benefícios à análise das desigualdades. Sobretudo, quando estas categorias são atribuídas a indivíduos e populações que já não se revêm no estatuto de imigrante e para quem a permanente imposição externa de um estatuto de alteridade e de não-pertença ao país onde nasceram constitui uma marca de violência simbólica (Mateus, 2013).

Não podemos deixar de refletir, em jeito de apontamento final, que seria razoável equacionar outras formas de categorização da ascendência étnica dos indivíduos, nomeadamente, através da recolha e tratamento de dados étnico-raciais – que ficaram de fora das considerações metodológicas da fase extensiva da pesquisa, já que não existem, em Portugal, estatísticas oficiais de educação deste tipo.⁷⁸ No que respeita à sociologia da educação, importa esclarecer a utilidade destas categorias na compreensão

⁷⁸ Neste âmbito, destaca-se o estudo-piloto de 2021 *Inquérito às Condições de Vida, Origens e Trajetórias da População Residente* (ICOT), promovido pelo Grupo de Trabalho para a Prevenção e o Combate ao Racismo e à Discriminação no âmbito do Instituto Nacional de Estatística (INE). Os resultados, disponibilizados recentemente (INE, 2023), dão conta de tendências preocupantes de discriminação racial estrutural contra a população negra, cigana, asiática e de origens mistas em vários domínios sociais, entre os quais, o acesso à educação. De facto, a relevância social das categorias étnico-raciais prende-se, não apenas com o reconhecimento, pelos visados, das categorias em questão, ainda que este seja um aspeto crucial para a capacidade descritiva e explicativa da realidade (Cândido & Seabra, 2023), mas também com a pertinência e prevalência desses esquemas simbólicos no mundo social, enquanto organizadores das relações entre grupos, organizações, instituições e indivíduos (Simon, 2015). A emergência concomitante, a nível global e, particularmente, europeu, (i) de movimentos sociais e partidos políticos de extrema-direita, assentes em ideologias xenófobas e racistas, e (ii) de movimentos antirracistas com crescente força social, em Portugal, com particular enfoque nos grupos de advocacia pelos direitos dos afrodescendentes e da população cigana, indicia que o delinear de fronteiras étnico-raciais nas sociedades europeias é crescentemente relevante, enquanto processo social (Ponce, 2018; Quillian, 1995). Deste ponto de vista, estudos-piloto como o já referido ICOT permitem uma primeira e cautelosa aproximação à pertinência social e analítica de várias categorias étnico-raciais para compreender a prevalência de processos de identificação e discriminação racial na sociedade portuguesa, tomando precauções de natureza metodológica e ética, tais como deixar ao indivíduo a possibilidade de não-responder, de afirmar que não se revê em nenhuma das categorias apresentadas e de propor alternativas.

e descrição da realidade social das escolas, por exemplo. Como realçam Seabra e colegas (2018), a ausência de dados étnico-raciais sobre o sistema educativo português constitui um obstáculo ao teste da hipótese de racismo institucional como fator explicativo para a persistência de acentuadas desigualdades nos percursos escolares de grupos como os afrodescendentes e os ciganos, face aos seus pares de semelhante origem social. Adicionalmente, tudo indica que, com a permanência continuada em território nacional de determinadas diásporas, como as afrodescendentes, a utilização do país de nascimento dos pais ou até dos avós como indicador de ascendência migratória / étnica perderá crescentemente o seu poder descritivo (Albuquerque, 2022), o que não significa que estes grupos, tornados “invisíveis” estatisticamente, não continuem a ser alvo de processos sistemáticos de exclusão e discriminação. Aliás, várias investigações de cariz qualitativo têm vindo a apontar para a existência de processos de segregação da população cigana entre e intraescolas, que importa mapear de forma extensiva, demonstrando o seu cariz excecional ou, pelo contrário, sistémico (Abrantes et al., 2016; Araújo, 2016), bem como para a prevalência de culturas de escola que sustentam a reprodução de práticas discriminatórias através da invisibilização e desvalorização de comportamentos e atitudes racistas (Araújo, 2007, 2018). Importaria, por isso, investir no desenvolvimento de indicadores sensíveis à complexidade e multidimensionalidade das pertenças individuais, cujo entendimento seja relevante para o combate às desigualdades.

Técnicas quantitativas de análise dos dados

Concluimos este subcapítulo com uma explicação das principais opções e operações no que respeita à análise dos dados da componente extensiva desta pesquisa.

Após o tratamento das bases de dados e a construção das variáveis necessárias, começámos por realizar uma análise descritiva das características dos alunos do ensino básico da AML, que pode ser consultada no capítulo 4. Trata-se de uma clássica análise descritiva de dados em painel, que tem o propósito de enquadrar as análises posteriores através da apresentação de um retrato estatístico da população discente na AML ao nível das suas características individuais, bem como do seu desempenho académico.

Os procedimentos de análise associados à estratificação das oportunidades educativas – que, recordando o modelo analítico desta pesquisa, ganham relevância enquanto indicadores de contextualização / condicionamento da ação educativa, sem os quais o efeito-escola se torna ininteligível – beneficiaram, necessariamente, de um grau de sofisticação distinto do retrato estatístico que os precedeu. A análise da segregação intraescolas (i.e., entre turmas) tem como objetivo entender a forma como as próprias escolas gerem a diversidade social, étnica, de género e de desempenho académico dos alunos que recebem – providenciando pistas para o grau de prevalência de processos exclusionários e seletivos no interior das organizações e permitindo, também, medir a sua relação com o sucesso escolar dos alunos (capítulo 5).

Optámos por calcular índices de dissemelhança como indicadores da segregação intraescolas na AML. Grande parte da literatura internacional tem optado por medir o grau de concentração de alunos de uma determinada origem social, étnico-nacional ou com determinado nível de desempenho académico e dos seus efeitos nefastos no desempenho escolar, utilizando o índice de dissemelhança (Brandén et al., 2016; Teltemann & Schunck, 2016). Este indica a proporção de alunos do grupo m que teriam de mudar de turma para atingir uma distribuição perfeita, face à verificada na unidade geográfica de referência – que é, neste caso, a escola que o aluno frequenta (fórmula 3.1).

$$D_j^i = \left| \frac{m_i}{M_j} - \frac{n_i}{N_j} \right| \quad (3.1)$$

m_i – número de alunos do grupo minoritário / de referência na turma

M_j – número de alunos do grupo minoritário / de referência na escola

n_i – número de alunos do grupo maioritário / de controlo na turma

N_j – número de alunos do grupo maioritário / de controlo na escola

Os grupos de referência para o cálculo dos vários índices de dissemelhança foram: os alunos com origem imigrante e, também, os alunos afrodescendentes (*índice de segregação étnica*), face aos alunos sem origem imigrante (*índice de segregação migratória*); os alunos cujas famílias tenham baixo capital escolar, ou seja, tenham concluído no máximo o 2.º ciclo do ensino básico, face aos alunos cujos pais têm qualificações ao nível do ensino superior (*índice de segregação de capital escolar familiar*).

No caso da segregação étnica, optou-se por restringir a análise aos alunos com origem imigrante, como um todo, e aos afrodescendentes em particular, dado serem o grupo mais numeroso e equilibradamente distribuído na rede escolar da AML, de forma a tentar colmatar um dos principais problemas da medida de segregação escolhida. O índice de dissemelhança apresenta várias vantagens, entre as quais a sua fácil leitura e interpretação (é simétrico e passível de ser transformado em percentagem) e o facto de ser uma medida relativa, permitindo controlar a distribuição populacional verificada na unidade geográfica de referência. No entanto, tem o problema de ser particularmente sensível a populações de pequena dimensão, tendendo, portanto, a exacerbar a dimensão da segregação em contextos geográficos/escolares com menos alunos, sobretudo quando os grupos a comparar têm dimensões muito dissemelhantes – algo que acontece com os alunos de origem imigrante (Gorard et al., 2003).

Na esteira de estudos anteriores realizados no contexto nacional com microdados da DGEEC (Firmino et al., 2020), tentámos minimizar este problema aplicando algumas restrições ao cálculo do índice. Estas restrições diminuem, necessariamente, o universo de alunos, escolas e turmas contempladas na análise, providenciando, por outro lado, estimativas de segregação mais rigorosas e

confiáveis, ainda que não totalmente generalizáveis ao universo dos contextos escolares da AML.⁷⁹ Assim, os índices de dissimilaridade das turmas foram calculados incluindo apenas:

- (i) Escolas com pelo menos 10 alunos de origem imigrante / baixa escolaridade, por ano de escolaridade;
 - (ii) Escolas com pelo menos 80% de casos válidos para a origem nacional / escolaridade familiar, por ano de escolaridade;
 - (iii) Escolas com pelo menos 2 turmas por ano de escolaridade;
 - (iv) Escolas com proporção de alunos de origem imigrante / baixa escolaridade entre 10 e 90% por ano de escolaridade.
- (i) Turmas com pelo menos 10 alunos;
 - (ii) Turmas com pelo menos 80% de casos válidos para a origem nacional / escolaridade familiar.

De seguida, impôs-se testar o efeito-escola, recorrendo à técnica de *análise de dados multinível*. Neste capítulo, deter-nos-emos nas decisões e procedimentos técnicos que precederam esta análise, reservando a explicitação do modelo estatístico e dos resultados da sua aplicação para o capítulo 5. Foram testados dois modelos. O primeiro, designado doravante como *modelo global*, incluiu uma amostra estratificada proporcional de alunos, extraída de modo a representar a composição social e étnica dos alunos do 2.º ciclo na AML (os detalhes deste procedimento são explicados mais à frente neste capítulo). O segundo, designado doravante como *modelo dos alunos com origem imigrante*, incluiu apenas alunos com origem imigrante. A razão para este procedimento prende-se com a necessidade de estimar o grau de desvantagem académica experienciado especificamente pelos alunos afrodescendentes, face aos seus pares – na sequência de estudos anteriores já mencionados (Seabra et al., 2019). Tendo em conta que a comparação de populações com dimensões muito díspares entre si potencia o enviesamento das estimativas para os efeitos fixos, bem como para o cálculo de interações *cross-level* (Heck et al., 2010), optou-se por realizar duas análises separadas, comparando os resultados dos afrodescendentes apenas face aos dos seus pares com outras origens nacionais, em vez de à totalidade do contingente de alunos “não-afrodescendentes”.

Devido à estrutura longitudinal da base de dados à nossa disposição, já referida anteriormente, foi possível aplicar um modelo *com medidas repetidas* – i.e., que controla o efeito da passagem do tempo, nomeadamente, do desempenho escolar anterior, na alteração do efeito-escola. O *software* utilizado nesta pesquisa – o SPSS versão 28 – tem, no entanto, algumas limitações no que respeita à capacidade de processamento de estruturas de dados complexas, como esta, juntamente com conjuntos de dados de grande dimensão. Optou-se, por isso, por selecionar apenas uma amostra de alunos que constituem uma coorte, ao invés de trabalhar com a população de alunos, e analisar o seu desempenho escolar ao longo dos dois anos letivos mais recentes na nossa base de dados – 2016/17 e 2017/18. Pela mesma razão,

⁷⁹ O número final de alunos, turmas e escolas incluídas na análise de segregação pode ser consultado no Anexo E.

optou-se por não controlar a variação intraescolas, já que a adição de um quarto nível de variação relativo à turma do aluno esbarrou na fraca capacidade de processamento do programa, exacerbada pela memória limitada dos computadores disponíveis no *safe centre* da DGEEC.

Ainda assim, a análise com base numa coorte de alunos, mesmo que limitada, traz vantagens. Uma meta análise demonstrou que os estudos cujos modelos estatísticos não controlam adequadamente o desempenho anterior se arriscam a sobrestimar o efeito-escola (van Ewijk & Sleegers, 2010). Assim, este será o primeiro estudo com recurso a microdados oficiais, no contexto português, a aplicar uma regressão multinível com medidas repetidas e variáveis de controlo das origens sociais e étnicas dos alunos. Um estudo anterior que aplicou um modelo multinível a dados de painel estimou, para o 1.º ciclo da AML, um efeito-escola incondicional de cerca de 15% (Seabra et al., 2019). Outros autores têm vindo a realizar análises multinível com dados longitudinais, que estimam efeitos-escola na ordem dos 8% para os modelos incondicionais aplicados ao desempenho académico no 3.º ciclo e à volta dos 13-22% no 1.º ciclo em modelos contextualizados, sem, no entanto, inserirem controlos adequados ao nível das características individuais dos alunos (Ferrão, 2014). Um conjunto recente de estudos tem concluído que, em Portugal, a variação do desempenho académico dentro da mesma escola – nomeadamente, entre alunos na mesma turma, comparativamente a pares com características semelhantes noutras turmas – é consideravelmente superior à variação entre escolas diferentes; no entanto, por utilizarem uma técnica de modelação de dados menos comum nas pesquisas educativas – regressão de efeitos fixos –, a quantificação destes efeitos fica dificultada e, por consequência, também a comparação direta com outros estudos nacionais (Almeida et al., 2021; Firmino et al., 2018).

A variável dependente escolhida como indicador do desempenho académico foi a classificação final do aluno à disciplina de Matemática. Esta escolha justifica-se, ao invés de outra variável como a situação final do aluno, já que a escolha de uma variável dependente binária exigiria a aplicação de um modelo logístico, cujos requisitos de aplicação são particularmente exigentes (Hair et al., 2019). Exemplificando, na nossa pesquisa, um dos problemas que a variável “situação do aluno” coloca é a sua distribuição desequilibrada, devido à proporção residual de alunos retidos no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, como se verá nos capítulos 4 e 5.

Optou-se por analisar uma coorte de alunos que estavam no 5.º ano em 2016/17 e para os quais tínhamos informação válida (individual e académica) relativamente aos dois anos letivos em análise. Selecionou-se o 2.º ciclo do ensino básico por três razões. Por um lado, devido às limitações do *software* que nos levaram a incluir apenas dois anos letivos no modelo multinível, seguir o trajeto escolar dos mesmos alunos ao longo de dois anos permite-nos analisar o 2.º ciclo de ensino completo (5.º e 6.º ano).⁸⁰ Adicionalmente, esta análise tem a vantagem de complementar a falta de informação que existe,

⁸⁰ Importa ressaltar que uma das principais desvantagens da estratégia adotada se prende com o impacto da utilização de séries temporais curtas na fiabilidade das estimativas de *model fit* e das componentes de variância – algo importante a ter em conta quando se pretende estimar a dimensão do efeito-escola. De acordo com Ferron e colegas (2002), as estimativas e testes dos efeitos fixos – i.e., das variáveis preditoras sobre a variável dependente – ficam relativamente a salvo deste enviesamento.

no contexto português, acerca do efeito-escola neste ciclo. Por último, o 2.º ciclo é a etapa do ensino básico para a qual os dados relativos à classificação final dos alunos têm melhor qualidade – assim, o risco de obter uma amostra enviesada devido a casos omissos não-aleatórios, que comprometeria as estimativas, reduz-se substancialmente.

Importa, agora, explicitar os procedimentos de amostragem mobilizados, de forma a reduzir ao máximo o erro amostral associado às estimativas produzidas pelo modelo estatístico. Por definição, a análise estatística inferencial pretende generalizar, com elevada confiança, os resultados obtidos para a população de estudo – neste caso, os alunos matriculados no 5.º ano em 2016/17 em escolas públicas da AML.⁸¹ As amostras probabilísticas são as que permitem maximizar a validade externa destas generalizações, já que todos os elementos da população têm uma probabilidade conhecida e diferente de 0 de serem selecionados (Bryman, 2016, p. 174). No caso da presente pesquisa, os microdados da DGEEC constituíram a base de sondagem a partir da qual foram definidas as probabilidades de cada aluno, de acordo com as suas características individuais, ser selecionado para a amostra. Extraíu-se, por isso, uma *amostra aleatória estratificada proporcional* de acordo com quatro estratos, compostos pelo cruzamento de duas variáveis centrais para o desenho da pesquisa e relativamente às quais era importante garantir uma representação adequada dos vários grupos de alunos na amostra: o capital escolar familiar e o estatuto migratório. Optámos ainda por aplicar um ponderador à amostra final, de forma a aumentar ligeiramente a presença de alunos com origem imigrante, no geral, e destes alunos cujos pais têm qualificações ao nível do ensino secundário ou superior, sem comprometer, no entanto, o princípio geral da proporcionalidade – aspeto importante para garantir a validade das comparações entre grupos.⁸²

Testou-se a verificação do principal pressuposto da regressão linear: a distribuição normal dos resíduos da variável dependente no nível 1, i.e., nos dois anos letivos analisados. Para tal, foram gravados os resíduos e os valores estimados relativos às classificações a matemática em 2016/17 e em 2017/18, nos dois modelos multinível testados. Os testes à normalidade das distribuições para cada modelo deixam dúvidas relativamente à sua verificação (anexo G). Contudo, de acordo com Dedrick e colegas (2009), tal não seria expectável tendo em conta que a variável dependente é ordinal (as classificações finais a matemática variam de forma não-contínua entre 1 e 5). Os autores referem que a modelação dos dados com recurso aos *generalized linear models* – o comando utilizado nesta pesquisa – pode contribuir para reduzir o enviesamento decorrente da não-normalidade da distribuição. Por estas

⁸¹ A dimensão final da amostra foi definida, em primeiro lugar, de acordo com o depuramento, da base de dados inicial, dos alunos no 5.º ano em 2016/17 e no 2.º ciclo em 2017/18 sem informação válida relativamente à variável dependente e, em segundo lugar, por tentativa e erro de acordo com a capacidade de processamento do computador e do *software* utilizados, o que nos deixou com 1.281 casos no modelo global e com 1.362 casos no modelo dos alunos com origem imigrante. Tendo em conta a dimensão da população (52.665) e o erro máximo admissível nesta pesquisa (5%), trata-se de uma amostra cerca de três vezes superior à dimensão mínima recomendada (cálculos feitos a partir de <http://www.raosoft.com/samplesize.html>; consultado a 04-12-2023).

⁸² A comparação da amostra com e sem ponderador pode ser consultada no Anexo F.

razões, os resultados destas análises, que serão discutidos em detalhe no capítulo 5, deverão ser interpretados com prudência.

Importa, ainda, referir as principais operações de modificação das variáveis contínuas, realizadas para melhorar a interpretação dos modelos finais, bem como para reduzir o risco de multicolinearidade entre as variáveis preditoras e de enviesamentos na estimação das interações *cross-level* (Ibid.) (ver capítulo 5 para a explicitação das variáveis incluídas no modelo). As variáveis contínuas de nível 2, relativas aos alunos, foram centradas utilizando o método *group mean centering* (i.e., foi subtraída a média da escola ao valor registado para cada aluno), enquanto as de nível 3, relativas às escolas, foram centradas utilizando o método *grand mean centering* (i.e., foi subtraída a média global ao valor registado em cada escola).

Por fim, sentimos necessidade de regressar à análise descritiva, desta vez, para mapear a composição sociocultural das escolas do 2.º ciclo da AML. Para tal, recorreremos à análise de *clusters*, agrupando as escolas de acordo com a sua semelhança em termos da origem social e nacional dos alunos, entre 2014/15 e 2017/18. Esta abordagem indutiva à constituição de grupos de casos permite-nos ajustar a definição das proximidades e distâncias entre escolas com composições socioculturais distintas de acordo com a distribuição verificada empiricamente, por oposição a uma abordagem dedutiva, que implicaria definir critérios de agrupamento *a priori*, de forma arbitrária ou sustentada na literatura.

Foi efetuado um procedimento de agregação dos microdados dos alunos ao nível da escola frequentada, para cada ano letivo analisado. De seguida, calcularam-se os indicadores necessários para caracterizar a composição da escola. Os indicadores elaborados para definir os *clusters* de escolas foram sete: (i) a percentagem de alunos cujos pais concluíram no máximo o 2.º ciclo do ensino básico; (ii) a percentagem de alunos cujos pais concluíram um grau de ensino superior; (iii) a percentagem de alunos de famílias PTE; (iv) a percentagem de alunos de famílias EDL; (v) a percentagem de alunos de famílias OI; (vi) a percentagem de alunos com origem imigrante; (vii) a percentagem de alunos de origem afrodescendente. A escolha dos indicadores prendeu-se com a sua relevância para explicar o desempenho académico dos alunos, tal como demonstrado na literatura discutida previamente.

Foram realizadas análises exploratórias com o método de agrupamento de casos hierárquico, de forma a testar a adequação de várias soluções com números distintos de *clusters*. Dada a natureza numérica das variáveis definidoras dos grupos, optou-se por utilizar o método de agrupamento de *Ward* com a medida de distância Euclidiana. A análise dos dendogramas, onde se encontra representado o processo de agrupamento e a distância entre os *clusters*, revelaram preferência por uma solução a três ou, no máximo, a quatro *clusters* de escolas com composições socioculturais marcadamente distintas.⁸³ De forma a permitir a comparação entre anos letivos diferentes – e porque a solução não perdeu qualidade substancial com esta escolha ($R^2_{2014/15}=50,7\%$; $R^2_{2015/16}=55,5\%$; $R^2_{2016/17}=55,8\%$; $R^2_{2017/18}=57,2\%$; ver Anexo I para as tabelas da análise ANOVA) –, optou-se por avançar com uma solução

⁸³ Os dendogramas podem ser consultados no Anexo G.

de três *clusters* nos quatro anos letivos. Assim, seguiu-se a constituição dos *clusters* definitivos através do método de otimização *k*-médias, indicado para variáveis quantitativas.

Como é possível verificar no quadro 3.6, os grupos de escolas identificados pela análise de agrupamento correspondem, substantivamente, ao que designaremos daqui para a frente como escolas com perfil (i) favorecido, (ii) heterogêneo, (iii) desfavorecido.

Quadro 3.6. Medidas descritivas dos clusters de escolas de 2.º ciclo da AML

		Favorecidas			Heterogêneas			Desfavorecidas			Total		
		Média (%)	DP	N	Média (%)	DP	N	Média (%)	DP	N	Média (%)	DP	N
Escolaridade familiar baixa (Até 2.º ciclo E.B.)	2014/15	10,6	5,49	71	23,5	11,57	85	46,4	12,46	27	21,9	15,33	183
	2015/16	10,2	5,39	88	24,1	9,26	73	52,9	16,84	19	20,3	15,71	180
	2016/17	5,5	3,21	34	15,9	7,85	114	41,6	19,91	31	18,4	15,41	179
	2017/18	6,2	3,64	59	14,2	5,06	62	30,7	17,33	58	16,9	14,57	179
Escolaridade familiar alta (E. Sup.)	2014/15	42,5	14,54	71	16,6	5,75	85	5,5	4,84	27	25	17,58	183
	2015/16	40,7	15,3	88	14,5	4,8	73	3,7	3,16	19	26,2	18,37	180
	2016/17	56,3	14,49	34	24,3	9,91	114	7,2	5,86	31	27,4	18,52	179
	2017/18	49,7	14,96	59	24,9	5,91	62	11,3	7,19	58	28,7	18,75	179
Classe social familiar PTE	2015/16	37	9,76	88	20,6	6,78	73	8,6	4,97	19	27,3	13	180
	2016/17	46,9	8,82	34	26,3	7,83	114	12,3	6,7	31	27,8	13,2	179
	2017/18	41,4	8,01	59	27,6	4,79	62	14,8	7,86	58	28	12,85	179
Classe social familiar EDL	2015/16	16,1	6,56	88	7,9	3,7	73	4,2	5,41	19	11,6	7,13	180
	2016/17	20,8	7,38	34	11	4,86	114	4,8	4,58	31	11,8	7,27	179
	2017/18	18,9	7,67	59	11,2	4,55	62	6,3	4,9	58	12,1	7,81	179
Classe social familiar OI	2015/16	9,1	4,2	88	17,9	6,71	73	27,3	14,65	19	14,6	9,21	180
	2016/17	4,8	2,65	34	13,2	5,81	114	22,3	11,07	31	13,2	8,44	179
	2017/18	6,2	3,16	59	13,7	5,88	62	19,3	10,56	58	13	8,89	179
Alunos com origem imigrante	2014/15	12,4	5,18	71	22,3	12	85	31,5	17,42	27	19,8	12,84	183
	2015/16	12,7	5,24	88	28,6	13,48	73	18,1	9,59	19	19,8	12,34	180
	2016/17	10,8	3,65	34	18,6	8,89	114	33,3	15,82	31	19,7	11,97	179
	2017/18	13,3	5,58	59	16,8	6,99	62	32	13,63	58	20,6	12,3	179
Alunos com origens afrodescendentes	2014/15	5	3,42	71	13,8	10,46	85	24	17,38	27	11,9	11,85	183
	2015/16	4,4	2,9	88	19,2	12,79	73	11,2	8,49	19	11,1	11,21	180
	2016/17	3,1	1,83	34	8,5	6,65	114	25,5	13,17	31	10,4	10,52	179
	2017/18	3,7	2,85	59	6,3	4,28	62	21,1	11,89	58	10,2	10,6	179

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

De forma geral, as escolas favorecidas concentram a maior proporção de alunos com famílias altamente escolarizadas, PTE e EDL, bem como a menor proporção de alunos com origem migrante e com famílias de baixa escolaridade ou operárias; o seu peso na rede escolar varia consideravelmente entre os anos letivos analisados. As escolas desfavorecidas, por sua vez, situam-se no espectro oposto, sendo também as menos numerosas em todos os anos letivos analisados – apesar de ganharem peso na AML a partir de 2016/17. As escolas de composição heterogênea, como o nome indica, apresentam uma composição sociocultural intermédia, com maior diversidade em termos de origens sociais e étnicas entre o seu público. Vemos que estas têm um peso altamente variável na rede escolar ao longo dos anos letivos, atingindo a esmagadora maioria das escolas em 2016/17 para, no ano seguinte, passarem a representar apenas um terço das escolas. No ano letivo 2015/16, verifica-se que a distância entre as escolas heterogêneas e as desfavorecidas é mais definida pelas origens sociais dos seus públicos do que pelas

origens nacionais – de facto, neste ano letivo, as primeiras concentram mais alunos com *background* imigrante que as segundas.⁸⁴

Validada a constituição de grupos de escolas com características composicionais semelhantes entre si e diferenciadas umas das outras, procedeu-se à comparação dos desempenhos académicos médios dos alunos, no geral e, em particular, dos alunos com origem imigrante face aos seus pares sem origem imigrante, em escolas pertencentes a *clusters* composicionais distintos. Os resultados agregados desta análise são apresentados no capítulo 5 e a sua análise detalhada serviu de critério para a seleção das escolas a figurar nos estudos de caso realizados, como será descrito no subcapítulo 3.3.

3.3. Análise intensiva-qualitativa: estudos de caso

A comparação é, como vimos, simultaneamente fundamental para a compreensão dos fenómenos sociais e difícil de realizar de forma cientificamente pertinente. Quando realizada no âmbito de estudos sobre educação, ela adquire contornos particularmente controversos que importa desocultar. A prática de comparar escolas com desempenhos escolares distintos é, como tivemos já ampla oportunidade de verificar, um produto da mudança do paradigma educativo global, que tem vindo a colocar grande ênfase na missão de escolas singulares para contrariarem a suposta quebra das oportunidades educativas, ao mesmo tempo que “encolhe” a missão dos Estados centrais. A regulação educativa passa, portanto, hoje, por múltiplos vetores, entre eles o do mercado.

Assim sendo, a primeira questão ética levantada por esta pesquisa prende-se com a *proteção da identidade das organizações escolares* face ao julgamento público e do quase-mercado educativo (Barroso & Viseu, 2003). A competição entre escolas e a consequente estratificação sociocultural da rede escolar dá-se, também, em contextos como o português, onde a escolha se encontra ainda regulada – pelo menos, no subsistema público, com critérios de prioridade largamente dependentes do local de residência ou de trabalho do encarregado de educação do aluno. Considerou-se, assim, que o cumprimento pleno do artigo 8.º do Código Deontológico dos Sociólogos apenas seria possível com a manutenção do sigilo quanto à identidade das escolas estudadas, em todas as publicações resultantes desta pesquisa.⁸⁵ Tal significa que, ao longo desta tese, serão ocultados não só o nome das organizações estudadas, como os dos seus interlocutores privilegiados, assim como quaisquer informações e dados de contexto que possam permitir a identificação indireta das escolas. Reconhecemos que estas precauções não garantem totalmente a não-identificação das escolas, já que a realização de um estudo de caso implica, por definição, que a descrição detalhada dos contextos – as suas características, idiossincrasias e história – é crucial para a compreensão do fenómeno estudado. No entanto, foi feito um esforço para

⁸⁴ Tal pode dever-se ao facto de as famílias imigrantes terem, no geral, qualificações escolares mais elevadas face à média da população não-imigrante – algo que varia, ainda assim, entre origens nacionais (Seabra et al., 2023).

⁸⁵ “É dever dos sociólogos procurar evitar que da recolha, utilização e divulgação de informação decorram prejuízos para quem a presta ou para aqueles acerca de quem a informação é prestada.” (Código Deontológico dos Sociólogos). Consultado a 16-12-2023. Disponível em <https://aps.pt/pt/codigo-deontologico/>.

evitar divulgar detalhes que não fossem absolutamente necessários para a explicação. Uma das adaptações mais marcantes ao longo do texto será, por exemplo, a uniformização dos pronomes de género para o masculino, por facilidade de convenção.

A realização de estudos em contextos escolares está, ainda, dependente da aprovação da Direção-Geral da Educação (DGE). A proposta foi aprovada em janeiro de 2022, depois de ter recebido o aval da Comissão de Ética do Iscte no mês anterior (ver Anexo J). Foram feitas, no entanto, adaptações consideráveis ao desenho de pesquisa inicial, devido à dificuldade em estabelecer contacto com as escolas, obter aceitação para a realização dos estudos de caso e às sérias limitações de agenda das escolas – processo que será descrito em maior detalhe mais à frente. Por enquanto, importa ressaltar que, imbuídos na proposta de investigação e nos instrumentos desenhados para o efeito, estavam a garantia de anonimato dos participantes – ou de *pseudonimização* dos dados fornecidos, no contexto das entrevistas semidiretivas realizadas junto de atores escolares –,⁸⁶ do seu consentimento informado e da confidencialidade das informações prestadas. Salienta-se, nomeadamente, a realização de um *disclosure* total pela investigadora, prévio a todos os momentos de recolha de dados, relativamente ao âmbito da recolha e da posterior utilização das informações (agregadas) e aos direitos dos participantes relativamente aos dados prestados. As fichas de informação aos participantes podem ser consultadas no Anexo K.

Começaremos por explicitar os critérios que presidiram à seleção das escolas. De seguida, refletiremos acerca do processo de entrada no terreno de pesquisa e de negociação do papel da investigadora, a partir de uma série de notas de campo, tomadas a partir do primeiro contacto com as escolas. Por fim, concluiremos com a abordagem e os procedimentos de tratamento e análise dos dados recolhidos, em contexto de entrevistas semi-diretivas.

Seleção das escolas

O método comparado aplicado à estratégia do estudo de caso exige a explicitação dos critérios utilizados para escolher um caso de entre todos os que compõem o universo em questão. Como salienta Ragin (2014), muitas vezes, o investigador não tem à sua disposição uma listagem completa de todos os casos e/ou das condições (ou fatores explicativos) do fenómeno a estudar, o que leva alguns críticos do método comparativo a apontar a ausência de rigor na seleção da amostra de casos analiticamente relevantes. Felizmente, a presente pesquisa conta, não só com uma listagem completa do universo das escolas de 2.º ciclo na AML, como com as suas características mais relevantes para compreender o fenómeno em estudo – as desigualdades sociais e étnicas do efeito-escola no desempenho académico dos alunos.

⁸⁶ No caso das entrevistas, optou-se por realizar registos áudio das mesmas que foram, posteriormente, transcritos para análise temática. As transcrições foram tratadas (*pseudonimizadas*) de forma a ocultar quaisquer identificadores do participante, da escola, ou de outras pessoas identificáveis. Entende-se que a transcrição permite maior flexibilidade e rigor na análise e interpretação (Silverman, 2020), sobretudo, na ausência de outras fontes de informação.

Tal permitiu a comparação direta do universo de escolas, no que respeita à concordância ou divergência do fenómeno em estudo (a variação entre escolas do desempenho académico dos alunos de origem imigrante) em casos com as mesmas condições causais, ou seja, composições socioculturais (quadro 3.7).

Quadro 3.7. Critérios utilizados para seleccionar as escolas objeto de estudos de caso: indicadores de desempenho e tipologia de “eficácia” escolar, por composição sociocultural da escola

Indicadores de desempenho	Tipologia de “eficácia” escolar	Composição sociocultural da escola		
		FAVORECIDA	HETEROGÉNEA	DESFAVORECIDA
POSIÇÃO GLOBAL FACE AO CLUSTER (*)	ACIMA	Escola favorecida cujos resultados globais ficam globalmente acima das suas semelhantes	Escola heterogénea cujos resultados globais ficam globalmente acima das suas semelhantes	Escola desfavorecida cujos resultados globais ficam globalmente acima das suas semelhantes
	TÍPICA	Escola favorecida cujos resultados globais perfazem uma combinação de padrões, sem que se verifique qualquer predominância	Escola heterogénea cujos resultados globais perfazem uma combinação de padrões, sem que se verifique qualquer predominância	Escola desfavorecida cujos resultados globais perfazem uma combinação de padrões, sem que se verifique qualquer predominância
	ABAIXO	Escola favorecida cujos resultados globais ficam globalmente abaixo das suas semelhantes	Escola heterogénea cujos resultados globais ficam globalmente abaixo das suas semelhantes	Escola desfavorecida cujos resultados globais ficam globalmente abaixo das suas semelhantes
DESIGUALDAD E MIGRATÓRIA (**)	ACIMA	Escola favorecida onde os alunos com origem imigrante obtêm, em média, resultados em linha com os seus pares sem origem imigrante e acima de escolas semelhantes	Escola heterogénea onde os alunos com origem imigrante obtêm, em média, resultados em linha com os seus pares sem origem imigrante e acima de escolas semelhantes	Escola desfavorecida onde os alunos com origem imigrante obtêm, em média, resultados em linha com os seus pares sem origem imigrante e acima de escolas semelhantes
	TÍPICA	Escola favorecida com resultados ambivalentes ao nível das desigualdades étnicas	Escola heterogénea com resultados ambivalentes ao nível das desigualdades étnicas	Escola desfavorecida com resultados ambivalentes ao nível das desigualdades étnicas
	ABAIXO	Escola favorecida onde os alunos com origem imigrante obtêm, em média, resultados abaixo dos seus pares sem origem imigrante e abaixo de escolas semelhantes	Escola heterogénea onde os alunos com origem imigrante obtêm, em média, resultados abaixo dos seus pares sem origem imigrante e abaixo de escolas semelhantes	Escola desfavorecida onde os alunos com origem imigrante obtêm, em média, resultados abaixo dos seus pares sem origem imigrante e abaixo de escolas semelhantes

Descrição dos indicadores de desempenho:

(*) GLOBAIS: Taxa de retenção (5.º e 6.º ano); Classificação média final a Matemática (2.º ciclo).

(**) DESIGUALDADE MIGRATÓRIA: Taxa de retenção dos alunos com origem imigrante (5.º e 6.º ano); Diferença entre a taxa de retenção dos alunos com e sem origem imigrante (5.º e 6.º ano); Classificação média final a Matemática dos alunos com origem imigrante (2.º ciclo); Diferença entre a classificação média final a Matemática dos alunos com e sem origem imigrante (2.º ciclo).

Nota: as escolas foram classificadas de acordo com esta tipologia em todos os anos letivos analisados.

Fonte: produção própria.

As classificações finais médias obtidas pelos alunos a Matemática e a taxa de reprovação foram comparadas à média do *cluster* composicional a que a escola pertence, atribuindo-se a cada escola o estatuto “típico”, “excecional acima” ou “excecional abaixo”, conforme o desempenho esteja em linha, acima ou abaixo do seu *cluster*, respetivamente. No entanto, para avaliar a desigualdade de desempenhos académicos, foi necessário elaborar um indicador da diferença entre as classificações e a taxa de reprovação dos alunos de origem imigrante, face aos restantes alunos. Este indicador de equidade do efeito-escola foi o principal critério decisor do estatuto da escola na presente pesquisa, já que não

considerámos como candidatas ao estudo de caso, na qualidade de escolas “excecionais acima”, escolas onde os resultados globais acima da média se fizessem à custa dos desempenhos dos alunos de origem imigrante, por exemplo.⁸⁷

Este exercício comparativo foi realizado para todas as escolas de 2.º ciclo da AML nos quatro anos letivos em análise. No seguimento da proposta de Seawright (2016), que salienta o valor sociológico de estudar casos extremos e excecionais, optámos por selecionar duas escolas em que uma representa um caso “excecional acima”, no âmbito da nossa pesquisa, ao passo que a outra representa um caso “típico”, em termos de desempenho académico contextualizado (ver capítulo 6 para uma análise detalhada das características de cada escola). Conciliámos, assim, a vantagem de estudar um fenómeno singular com a de não descurar as tendências globais, representadas pela *escola de controlo*. Ao mesmo tempo, a verificação deste estatuto de forma consistente ao longo de quatro anos letivos vai em linha com a estratégia contextual e longitudinal de seleção de escolas eficazes, proposto por Jarl e colegas (2017).⁸⁸

Por fim, mobilizámos ainda a técnica da análise documental para “despistar” condições não-controladas com os dados estatísticos. Foram consultados os *websites* oficiais das escolas selecionadas e foi preenchida uma grelha analítica onde se registaram os projetos de escola em que participam – algo que denota dinâmicas pedagógicas potencialmente inovadoras e/ou direcionadas para a promoção do sucesso escolar. Analisou-se, ainda, com atenção, o Projeto Educativo de cada estabelecimento, prestando particular atenção a dois aspetos: (i) o autodiagnóstico da escola, em termos da sua contextualização e história; (ii) a definição de prioridades de atuação, nomeadamente, o lugar relativo do sucesso escolar e da equidade. Por fim, foram analisados os relatórios produzidos pela Inspeção Geral da Educação (IGE) no âmbito da avaliação das escolas. Estes documentos foram fundamentais para solidificar a relevância analítica dos dois casos de estudo, já que constituem um diagnóstico externo das condições em que as escolas operam, dos resultados obtidos e dos aspetos a melhorar.

Abordagem ao terreno e processo de recolha: reflexões a partir das notas de campo

Os contactos com as escolas iniciaram-se em janeiro de 2022, imediatamente após a aprovação do estudo pela DGE. Inicialmente, antecipando já alguma dificuldade em assegurar (pares de) escolas interessadas em colaborar na pesquisa, selecionámos três pares possíveis, com características em muito semelhantes ao par de escolas final.

⁸⁷ Apesar de a solução de agrupamento estatístico de escolas empregue nesta pesquisa ter qualidade, ela revelou-se insuficiente para a escolha dos casos de estudo, sendo necessário refinar os critérios de seleção dando conta da diversidade de composições sociais e étnicas dentro do mesmo “tipo” de escolas. Duas escolas podem pertencer ao mesmo *cluster* e ter resultados acima do mesmo, enquanto uma delas tem uma proporção muito superior de alunos provenientes de famílias pouco escolarizadas, o que fará dela uma escola comparativamente mais merecedora do estatuto “excecional acima”, nesta pesquisa. Estas nuances serão exploradas em maior detalhe no capítulo 5.

⁸⁸ Esta seleção não foi fácil, quer devido à inconsistência temporal dos desempenhos registados nas escolas – um fenómeno, de resto, já conhecido (Creemers & Kyriakides, 2010a) –, quer à dificuldade em encontrar escolas atípicas, i.e., cujo desempenho esteja significativamente acima ou abaixo do que seria expectável (Strand, 2016).

O primeiro contacto com cada escola foi realizado para o *email* oficial da escola/agrupamento, visto tratar-se de um estudo de caso em contexto organizacional, onde os processos de decisão se encontram sujeitos a procedimentos burocráticos e onde a forma escrita ganha importância redobrada. Optou-se por manter o texto do email relativamente simples, explicitando a proveniência institucional da investigadora e o âmbito do estudo, bem como os principais objetivos, a aprovação do mesmo pela DGE e a disponibilidade da investigadora para partilhar os resultados da pesquisa com a escola, na modalidade que a direção considerasse mais pertinente. Após um período de espera de alguns dias, iniciava-se o contacto telefónico, fazendo referência ao *email* enviado e pedindo para falar com alguém da direção da escola que se encontrasse disponível.⁸⁹ Estes telefonemas eram atendidos por funcionárias da receção, que encaminhavam depois a chamada para a direção. Nestes contactos, era frequentemente perceptível o clima de agitação vivido nas escolas, independentemente do dia ou hora – de facto, com algumas das escolas, os telefonemas tornaram-se tão frequentes (por vezes, mais de um por dia) que o tratamento entre a investigadora e as funcionárias passou a fazer-se na base do primeiro nome. Era sempre pedido que fosse deixado um recado, pedindo a resposta ao *email* ou a devolução da chamada para o contacto pessoal da investigadora, para esclarecimentos adicionais relativamente ao tipo de colaboração pretendida.

As notas de campo deste período revelam uma sensação de inadequação e incerteza experimentada pela investigadora no seu papel.⁹⁰ Se, por vezes, a apresentação telefónica era feita enquanto “estudante de doutoramento”, noutras vezes, optava-se pelo título de “investigadora do Iscte”. As vantagens e desvantagens de ambas as abordagens foram rapidamente entendidas. Se o título de investigadora se reveste de um estatuto superior ao de estudante, denotando um trato mais institucional da parte dos atores escolares e maior celeridade na aceção dos pedidos, pode também gerar afastamento.⁹¹ De facto, durante o primeiro semestre de 2022, não nos foi possível assegurar a participação de qualquer das

⁸⁹ Esta foi uma adaptação da estratégia inicial, onde começámos por pedir para falar especificamente com a diretora, mas, previsivelmente, esta nunca se encontrava disponível.

⁹⁰ As notas de campo foram tiradas antes e depois de todos os contactos, telefónicos ou presenciais, com as escolas. Nomeadamente, a partir do início das idas às escolas, a investigadora escrevia no seu diário de campo imediatamente antes e depois da realização das entrevistas – geralmente, fora da escola, no carro ou sentada num café próximo. O principal propósito destas notas foi tentar “objetivar” o olhar sociológico sobre o terreno de estudo (Costa, 1986), ou “(...) dar conta do modo como, a cada momento da pesquisa, a ‘razão sociológica’ vai sendo ‘posta em prática’.” (Queirós, 2010, p. 65). As notas iniciavam-se com uma breve descrição do dia e local, bem como das entrevistas que se seguiriam e do ‘estado-de-espírito’ da investigadora. Eram ainda feitas reflexões acerca da entrevista em si e de eventuais observações ou conversas informais, realizadas na escola. A conjugação destes aspetos permitiu que os casos de estudo comesçassem a ganhar forma além das entrevistas, contribuindo ainda para a deteção de enviesamentos e para a manutenção de uma postura reflexiva no terreno.

⁹¹ O caso de uma das escolas foi emblemático, já que após algumas tentativas em que se apresentou como estudante a realizar uma pesquisa de doutoramento, se decidiu alterar a abordagem, passando a um *script* fechado, mais formal, frisando que ligava do centro de investigação. Pela primeira vez, a chamada foi rapidamente passada ao subdiretor da escola, que fez uma série de questões muito concretas relativamente ao tipo de instrumentos que pensava aplicar. Após uma breve descrição dos mesmos – à data, estava prevista a aplicação de um inquérito por questionário aos alunos, a escrita de um texto livre pelos mesmos e a realização de entrevistas a vários docentes e lideranças –, o subdiretor pediu que enviasse novo email com esta descrição e os instrumentos a aplicar, após o qual seria submetido ao Conselho Pedagógico para aprovação. A investigadora acedeu ao pedido, não tendo obtido, no entanto, qualquer resposta posterior.

quatro escolas contactadas, já que processos semelhantes ao descrito acima se repetiram, com recusas explícitas ou ausência de resposta. Na última tentativa falhada de colaboração com uma escola, foi-nos comunicado pela pessoa de contacto – um membro da direção – que o inquérito por questionário aos alunos estava a causar constrangimento entre os membros do Conselho Pedagógico, pelas dificuldades logísticas que acarreta devido (i) à necessidade de auscultar os pais, primeiro, através da assinatura do consentimento informado e (ii) à ocupação de tempo letivo para o efeito.

Após esta última recusa, optou-se por reformular o tipo de técnicas de recolha de dados inicialmente previstas, que envolviam (i) a auscultação de docentes e lideranças escolares através de entrevistas semidiretivas e (ii) a auscultação de todos os alunos do 1.º e 2.º ciclo em cada escola através de um inquérito por questionário. A literatura sociológica salienta frequentemente o importante papel dos alunos na constituição de culturas de escola, muitas vezes, dominadas, mas ainda assim relevantes para compreender os fatores associados ao (in)sucesso escolar (Abrantes, 2003; Carter, 2006; Carter et al., 2003; Gillborn, 1990; Thrupp, 1999; Willis, 1977; Youdell, 2003). Apesar disto, apenas recentemente se começaram a inquirir os alunos de forma sistemática em estudos sobre eficácia e melhoria escolar, como notam Reynolds e colegas (2014). Por esta razão, considerámos fundamental obter uma aproximação às experiências escolares dos alunos das escolas estudadas, particularmente, recolhendo informação sistematizada acerca das seguintes dimensões: (i) das suas expectativas educativas e de futuro; (ii) do clima vivido em sala de aula; (iii) das relações sociais entre pares, docentes e outros atores escolares; (iv) das suas características sociodemográficas; (v) dos seus resultados e trajetórias escolares – à semelhança de outros inquéritos realizados anteriormente, que permitiram comparar as experiências de alunos com origens sociais e étnicas distintas nas mesmas escolas e entre escolas (Seabra, 2010; Seabra et al., 2011).

Dada a resistência colocada pelas escolas, prescindiu-se da auscultação aos alunos através de inquérito por questionário, na esperança de que tal opção potenciase o assentimento das escolas à colaboração. Em substituição, resolveu-se pedir a colaboração dos diretores de turma na distribuição de pedidos de consentimento aos encarregados de educação para a escrita livre de um pequeno texto, pelos alunos, acerca da sua escola, através do preenchimento de um formulário *online* em tempo não-letivo (consultável no Anexo M). O objetivo, à semelhança do que já foi feito em estudos anteriores (Seabra et al., 2014a), foi aceder às vozes e às experiências dos alunos das escolas estudadas, de um modo menos limitador da sua expressão, face ao questionário estruturado, e menos perturbador do quotidiano escolar, face a um inquérito realizado presencialmente na escola.⁹² A adaptação surtiu efeito, já que durante o

⁹² Um dos problemas gerados por esta opção metodológica foi a perda de controlo sobre as condições de aplicação do instrumento de recolha de dados: os alunos podiam preencher o formulário onde quisessem, quando quisessem e com quem quisessem. Isto gera limitações óbvias na qualidade / validade da informação recolhida e exigiu cautelas acrescidas nos exercícios de interpretação que se seguiram (Bryman, 2016). Por outro lado, a passagem de uma técnica de recolha de dados quantitativos para qualitativos permitiu uma aproximação mais “em bruto” às experiências escolares dos alunos, sem o filtro que seria necessariamente imposto pela natureza de um inquérito por questionário.

período de férias letivas (julho de 2022), foram encetados novos contactos com o par de escolas final, da nossa seleção inicial. Desta vez, foi explicitado no *email* introdutório que se pretendia a realização de uma série de entrevistas com lideranças e docentes, de acordo com a disponibilidade dos mesmos e foi obtida resposta positiva dentro de uma semana.

A primeira reunião de esclarecimento e de preparação da colaboração, com uma das escolas – doravante designada como *Escola Verde*, que foi identificada como tendo um estatuto “excecional acima”, de acordo com os critérios explicitados anteriormente –, foi realizada em agosto de 2022. A segunda reunião, com a direção da escola categorizada como “típica” no exercício de seleção precedente – doravante denominada *Escola Azul* – foi realizada em março de 2023.⁹³ A apresentação da pesquisa foi feita dando ênfase à natureza *contextual* do estudo e à necessidade de considerar uma definição relativa e justa do que é uma “escola eficaz”, passando da análise de médias em bruto para a análise do poder das escolas em promover a igualdade de oportunidades. Esta ideia foi acolhida com agrado por ambas as direções de escola. Foram entregues as fichas de consentimento informado, bem como um documento detalhado com os objetivos da pesquisa, das entrevistas a realizar e das pessoas a entrevistar (Anexo N). Apesar de o estudo de caso incidir sobre um universo relativamente pequeno, as escolas são, ainda assim, organizações complexas e populacionalmente densas, pelo que foi necessário selecionar uma amostra de entrevistados, cujas características podem ser consultadas no quadro 3.8. Os papéis organizacionais ocupados tomaram precedência, enquanto critério de seleção, sobre o número de participantes – acabámos por realizar um total de 27 entrevistas (14 numa escola e 13 noutra), o que vai de encontro ao número geralmente apontado na literatura a partir do qual o investigador se começa a debater com a *redundância* das perspetivas analisadas (Guest et al., 2006).

O critério central de seleção foi retroativo, i.e., pessoas que tivessem ocupado cargos de liderança (na escola) e/ou docência (no 2.º ciclo) entre 2014/15 e 2017/18. Entrevistar lideranças escolares seria inevitável, nesta pesquisa, já que elas são uma importante fonte de cultura organizacional (Van Houtte, 2005). Adicionalmente, a literatura sobre a eficácia escolar salienta a importância do tipo e da continuidade das lideranças escolares. Optou-se, assim, por falar com os diretores, os presidentes do Conselho Geral e Pedagógico, os representantes da comunidade no Conselho Geral – de forma a obter uma perspetiva exterior à escola, rica em dados de contexto –, os presidentes das associações de pais – de forma a garantir, pelo menos, uma perspetiva das famílias – e, finalmente, os docentes que assumiram cargos de direção de turma no 2.º ciclo, nos anos letivos em análise. Os diretores de turma ocupam um papel organizacional relevante, já que as suas funções são eminentemente pedagógicas, mas também podem ser considerados lideranças intermédias nos seus conselhos de turma e têm uma visão global desta, bem como contacto regular com famílias. Deixou-se, ainda, ao critério da direção a indicação de outros *informantes privilegiados* (Costa, 1986), i.e., com grande conhecimento da realidade escolar e

⁹³ Estas reuniões iniciais com os diretores foram reveladoras, por um lado, do clima educativo tenso vivido à época, relacionado simultaneamente com um cansaço generalizado pós-pandemia COVID-19 e com a deterioração progressiva das condições profissionais do pessoal docente e não-docente.

interesse / trabalho nas questões das desigualdades sociais e étnicas na educação: foi o caso do coordenador de departamento entrevistado numa das escolas.

Quadro 3.8. Caracterização dos entrevistados e das entrevistas, por escola

Escola	Código	Cargo	Entrada no AE	Grupo de recrutamento	Data entrevista	Duração entrevista
Verde	E1_Verde	Diretor	1992	200	Out. 2022	00:52:53
	E2_Verde	Membro da direção / DT	2010	200	Set. 2022	01:52:59
	E3_Verde	Pres. CG	1994	620	Set. 2022	01:18:31
	E4_Verde	Dep. CSH	1992	200	Set. 2022	01:13:18
	E5_Verde	Coord. EMAEI	2009	910	Set. 2022	01:14:00
	E6_Verde	Rep. Pessoal N. Doc CG	2014	n/a	Set. 2022	02:01:42
	E7_Verde	Coord. 1.º ciclo	1997	110	Set. 2022	01:07:12
	E8_Verde	Rep. Pais CG / Pres. AP EB	2017	n/a	Out. 2022	01:17:13
	E9_Verde	Delegado Grupo Mat. e CN	2007	230	Set. 2022	01:19:49
	E10_Verde	DT	2009	230	Out. 2022	00:38:05
	E11_Verde	DT	2016	230	Set. 2022	01:16:16
	E12_Verde	DT	2004	240	Out. 2022	00:41:35
Azul	E1_Azul	Diretor	2009	520	Mai. 2023	00:49:33
	E2_Azul	Dep. CSH	1997	400	Mar. 2023	00:56:39
	E3_Azul	Pres. CG	2013	620	Mar. 2023	00:47:23
	E4_Azul	Coord. 1.º ciclo	2006	110	Mar. 2023	00:44:46
	E5_Azul	Rep. Pessoal N. Doc. CG	2016	n/a	Mar. 2023	00:49:33
	E6_Azul	Coord. Ed. Especial	2002	910	Mar. 2023	00:27:44
	E7_Azul	Rep. Município / Mediador EPIS	2014	n/a	Mar. 2023	01:18:05
	E8_Azul	Rep. Pais CG / Pres. AP EB	2012	n/a	Mar. 2023	00:25:32
	E9_Azul	DT	2005	230	Mar. 2023	00:55:26
	E10_Azul	DT	2008	200	Mar. 2023	00:38:14
	E11_Azul	DT	2010	200	Mar. 2023	01:12:54
	E12_Azul	DT	2007	240	Mar. 2023	00:44:01
	E13_Azul	DT	2016	230	Mar. 2023	01:04:53

Legenda: 110 – 1.º ciclo do ensino básico; 200 – Português e Estudos Sociais / História 2.º ciclo; 230 – Matemática e Ciências da Natureza 2.º ciclo; 240 – Educação Visual e Tecnológica 2.º ciclo; 400 – História Ensino Secundário; 520 – Biologia e Geologia Ensino Secundário; 620 – Educação Física 3.º ciclo e Ensino Secundário; 910 – Ensino Especial; DT – Diretor de turma; CG – Conselho Geral; CSH – Ciências Sociais e Humanas; AP – Associação de Pais; EB – Escola Básica; CN – Ciências da Natureza; EPIS – Empresários pela Inclusão Social.

Notas: (1) Todas as entrevistas foram realizadas nos agrupamentos estudados, em local escolhido pelas entrevistadas. (2) Foram realizadas entrevistas aos representantes da comunidade no Conselho Geral de cada AE; estas não estão incluídas no *corpus* global das entrevistas, já que a sua análise foi distinta, tendo contribuído essencialmente para a caracterização dos contextos locais em que cada escola está inserida – à semelhança da análise de documentação de escola. (3) Duração média das entrevistas: 01:01:56.

O trabalho de campo decorreu entre setembro de 2022 e maio de 2023, com várias visitas às escolas/agrupamentos para a realização de entrevistas semidiretivas. Nalguns casos, as entrevistas foram marcadas pelo diretor, enquanto noutros casos o diretor providenciou à investigadora o contacto dos participantes, após consentimento dos mesmos.

Importa, antes de mais, justificar a escolha da *entrevista semidiretiva/semiestruturada* como técnica de recolha de dados privilegiada, no âmbito dos estudos de caso. Esta técnica assenta na comunicação oral direta entre a investigadora e os participantes, sendo que a sua natureza semiestruturada se opõe,

por um lado, à conversa informal típica da pesquisa etnográfica e, por outro, ao fechamento do inquérito por questionário. De facto, nesta pesquisa, a relativa abertura e elevada adaptabilidade do guião da entrevista semidiretiva é a sua grande valência (Knott et al., 2022). O conhecimento das crenças, atitudes e práticas prevalentes entre os membros de uma organização escolar implica um grau considerável de abertura do instrumento de recolha, que permita ao participante a expressão livre das suas perspetivas e ao entrevistador a liberdade de permitir esses “desvios”, face ao guião previamente estabelecido. Assim, o guião das entrevistas assumiu uma estrutura “por pontos” essencialmente referencial no decorrer da conversa (Ibid.). O guião das entrevistas foi dividido em seis dimensões, relacionadas com aspetos distintos da vida organizacional escolar: caracterização do entrevistado; caracterização do agrupamento e da escola; gestão estratégica do agrupamento; características e dinâmicas do corpo docente; organização e estratégias pedagógicas; clima de escola/agrupamento (consultar Anexo O).

A natureza da *relação de entrevista* fez com que o guião inicial fosse sendo, progressivamente, adaptado de forma indutiva, quer de acordo com o interlocutor entrevistado, quer de acordo com novas questões que surgiram no decorrer das conversas e das idas às escolas. Uma das situações de entrevista mais desafiantes de gerir, em quase todas as conversas, foram as hesitações, evitamentos e desconforto causado por determinadas questões – nomeadamente, aquelas que diziam respeito à gestão interna da diversidade escolar. Se estes momentos são, por vezes, inevitáveis numa entrevista semidiretiva, é fulcral construir um repertório de à-vontade com o entrevistado, de forma a minimizar o esforço interpretativo – e potenciais enviesamentos decorrentes desse esforço – necessário para descortinar os sentidos por detrás do discurso (Silverman, 2020). Tal foi feito com recurso a diversas estratégias: inicialmente, reformulando a questão de um modo menos direto; a partir daí, direcionando progressivamente a questão para a temática evitada.

Ao contrário do que se esperava, a gravação áudio das entrevistas não causou desconforto aos participantes. O pedido de gravação foi feito oralmente e por escrito, na entrega e assinatura da ficha de informação ao participante no início da entrevista. A explicação de como os dados das entrevistas serão usados – globalmente, de forma agregada, com ocasional utilização de frases e trechos de conversa cujo propósito é ilustrar uma ideia, devidamente anonimizados – pareceu contribuir para tranquilizar os participantes, assim como a oferta feita pela investigadora de providenciar, caso desejassem, o áudio e a transcrição da entrevista.

A pedido de ambas as direções, deixou-se a escrita do texto pelos alunos para o período final da recolha de dados. A passagem de um modo de inquirição presencial e *in situ* para um modo de recolha assíncrono fez depender a eficácia da recolha destes dados de múltiplos fatores fora do alcance da investigadora, mas também fora do alcance das próprias escolas. Ainda assim, a adesão diferencial dos diretores de turma ao esforço de contacto com os alunos e os seus encarregados de educação, a pedido da direção, constitui também, em si, um indicador relevante da capacidade e das prioridades de mobilização do corpo docente em cada escola. Tal fica claro considerando o n.º de respostas obtidas em cada escola: na *Escola Verde* (“excecional”), foram obtidas respostas de 47 alunos; na *Escola Azul*

(“típica”), apenas 11 alunos participaram na escrita do texto livre. Este diferencial, juntamente com a dificuldade de controlo da validade da informação recolhida, impedem a inclusão em igualdade de estatuto deste *corpus* documental na presente pesquisa.⁹⁴ Ainda assim, considerou-se importante manter a presença, ainda que difusa, das perspetivas dos alunos – estas serão mobilizadas de modo esporádico no capítulo 6, na medida em que complementem a informação extraída das entrevistas e da análise documental realizada.

Tratamento e análise de conteúdo das entrevistas

Nesta pesquisa, o objetivo da análise das entrevistas foi identificar o grau de prevalência de determinadas crenças, valores e atitudes entre os docentes e lideranças das escolas estudadas, de forma a determinar se se trata de realidades culturais distintas ou semelhantes uma da outra. Tal implica operações de (i) categorização e caracterização dos discursos individuais, (ii) associação dessas categorias e características entre si, desocultando a estrutura de relações entre as partes constitutivas do pensamento dos entrevistados; (iii) procura de construtos culturais dominantes e periféricos em cada caso de estudo. Para tal, a técnica de análise qualitativa de conteúdo, que consiste em “(...) efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p. 104), pareceu-nos a mais indicada a mobilizar. Neste sentido, procurámos identificar (i) os principais temas presentes no discurso das entrevistadas e (ii) os juízos e as avaliações feitas pelos entrevistados, através da elaboração de um conjunto de categorias e códigos analíticos que descreveremos abaixo.

De forma a garantir uma representação o mais fiel possível dos discursos a analisar, as entrevistas foram integralmente transcritas do formato áudio para o textual. Nesta operação, sem pecar pelo excesso de zelo na manutenção de elementos orais que dificultam a compreensão e análise dos sentidos do discurso – para os propósitos da pesquisa, não se verificou relevante encetar uma análise formal do texto –, tentámos ainda assim traduzir as pausas, hesitações ou marcadores expressivos relevantes, a inter-relação – ou coocorrência – de temáticas e juízos avaliativos no seguimento uns dos outros. Esta preocupação insere-se no tipo de análise de conteúdo interessada em não descurar a estrutura do discurso para melhor compreender os sentidos das atitudes e crenças dos interlocutores (Quivy & Van Campenhoudt, 2008), bem como salientar temas sensíveis e silêncios (Correia & Caetano, 2023).

O processo de constituição de categorias foi complexo e desafiante. A natureza individual do grosso do trabalho de pesquisa doutoral e os compromissos éticos assumidos no decurso do trabalho de campo – nomeadamente, a necessidade de manutenção do anonimato e proteção dos dados pessoais dos

⁹⁴ Outro problema prende-se com a falta de garantia da representatividade dos alunos inquiridos, face à população escolar. Na Escola Verde, por exemplo, apenas oito dos 47 alunos que participaram na escrita do texto (17%) vinham de famílias com baixos capitais culturais, i.e., cuja escolaridade dominante não ultrapassasse o 3.º ciclo do ensino básico. Em 2017/18, a Escola Verde tinha 50,5% dos alunos do 2.º ciclo nestas condições (ver quadro 6.3 no capítulo 6).

entrevistados – limitaram a escolha das técnicas de análise de conteúdo. Não foi possível, por exemplo, recorrer à validação múltipla da codificação, i.e., onde a validade externa do esquema categorial é testada de acordo com a confiabilidade interexaminador dos códigos atribuídos a cada segmento de texto (Boyatzis, 1998). Ainda assim, seguimos o método proposto por Bogdan & Biklen (1994) de forma a minimizar o enviesamento na extração (indutiva) e aplicação (dedutiva) de categorias nos discursos analisados.

Num primeiro momento, foram realizadas leituras do *corpus* de transcrições das entrevistas realizadas, cujo objetivo foi obter uma visão de conjunto dos dados. Da primeira leitura, resultou uma série de apontamentos gerais, onde de forma sobretudo indutiva, pondo de parte por momentos o quadro teórico da pesquisa,⁹⁵ se tentou esboçar um conjunto de grandes *temas e ideias emergentes* na globalidade das entrevistas, passíveis de serem transformados em categorias. Seguiu-se uma releitura, de modo a identificar assuntos negligenciados ou, pelo contrário, “empolados”, no primeiro contacto com os textos. Tentámos ainda “afinar” as categorias inicialmente extraídas, de forma a garantir a sua validade interna, i.e., a exaustividade – por referência às dimensões analíticas subjacentes – e exclusividade mútua (Vala, 1986). Neste momento, preocupámo-nos apenas em identificar temas gerais de modo a construir uma árvore de categorias de um nível, sem identificar subcódigos temáticos ou juízos avaliativos concretos, de modo a evitar duplicar o trabalho, já que assumimos à partida que este esquema inicial teria de ser revisto e adaptado.

A grelha categorial inicial foi, de seguida, aplicada às unidades de análise (frases e parágrafos) da totalidade das entrevistas. Aqui, passou-se do formato de análise analógico para o digital, com recurso ao *software* MAXQDA para elaborar e aplicar os códigos aos segmentos de texto. A utilização de ferramentas digitais na análise de conteúdo facilita não só o processo de codificação, do ponto de vista mecânico e da economia de tempo, como de recolha imediata de excertos textuais e identificação da prevalência e coocorrência de códigos, intra e interentrevistas. Após o primeiro procedimento de codificação, permitimo-nos o retorno ao enquadramento teórico da pesquisa. Regressámos ainda ao guião de entrevista, procurando identificar omissões, i.e., tópicos incluídos no guião, mas sem

⁹⁵ Não temos ilusões quanto à impossibilidade desta tarefa, sobretudo no âmbito de uma abordagem comparativa ao objeto de estudo que foi precedida de uma rigorosa definição teórico-conceitual e de um enquadramento extensivo do campo empírico. Também não compartilhamos da noção romantizada associada à *teoria fundamentada*; se é verdade que verificámos, no decurso da presente investigação, que “(...) a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50), consideramos que o terreno social apenas ganha significado analítico com recurso a um método de investigação que coloque a teoria na função de comando. Tal preocupação ganha importância, na nossa pesquisa, como técnica de evitamento das fragilidades dos estudos produzidos pelo movimento das escolas eficazes, que advêm, essencialmente, de uma postura paradigmática empiricista (Almeida & Pinto, 1977). Dito isto, a pesquisa de terreno ficaria reduzida a um estatuto de mero (e pobre) subsidiário dos dados extensivos, caso a investigadora não se permitisse à suspensão localizada do quadro dedutivo com que se muniu, previamente à entrada no campo. Considerámos útil, quer na entrada em campo, quer no momento inicial de “embate” com a totalidade das entrevistas transcritas, deixar as perspetivas dos sujeitos estudados valer por si próprias, de acordo com os significados explícitos e latentes, independentemente de estes “encaixarem” ou não no quadro teórico de partida (Bogdan & Biklen, 1994).

representação (ou representatividade) no discurso dos entrevistados, bem como dimensões já incorporadas indutivamente na grelha inicial de códigos.

Retornámos às entrevistas para validar a grelha categorial reformulada, ao que se seguiu a elaboração de um conjunto inicial de subcódigos, já descritivos de juízos avaliativos, bem como de especificações ou tipificações das temáticas gerais. Aqui, foi necessário voltar à questão da validade interna desta nova grelha de códigos, mais complexa do que as anteriores. Após a reaplicação da grelha completa de subcódigos, esta foi reformulada pela última vez e pode ser consultada no Anexo Q.⁹⁶

Por fim, a interpretação dos dados das entrevistas exigiu a identificação dos *silêncios e omissões significativas* nos discursos dos entrevistados. As notas de campo, bem como a transcrição cuidada das entrevistas, foram essenciais para este tipo de análise estrutural do conteúdo. Assume-se que estes silêncios não são ausências, mas ação social comunicacional invisibilizada (Correia & Caetano, 2023), que ganha relevância analítica na presente pesquisa por ser uma fonte de informação acerca da cultura escolar. Independentemente da sua natureza intencional ou inconsciente, os silêncios e omissões podem denotar relações de poder no seio da organização, um efeito de desejabilidade social potenciador de enviesamentos interpretativos, ou ainda a (des)valorização, ignorância ou naturalização de determinados aspetos com relevância analítica para o estudo do efeito-escola.⁹⁷ A deteção destes silêncios é desafiante, mas possível. Nomeadamente, através do recurso à triangulação de perspetivas (Ibid.) entre atores da mesma escola,⁹⁸ à comparação com o quadro teórico, i.e., as expectativas da investigadora (Gervais et al., 1999), ou, ainda, à tipificação das omissões. Pode interessar, por exemplo, descortinar a prevalência de “silêncios velados” (Mazzei, 2004; Morison & Macleod, 2013), quando o entrevistado não responde à pergunta feita pela entrevistadora, mas dá antes resposta a uma questão que não foi feita, sem que essa dissonância corresponda a uma falha de comunicação atribuível à formulação da pergunta.⁹⁹

⁹⁶ Para uma sistematização das definições de cada subcódigo e dos referenciais teórico-analíticos que lhes presidiram, ver Anexo P.

⁹⁷ Atente-se, por exemplo, num estudo acerca do racismo institucional nas escolas portuguesas, que analisa os processos organizacionais de silenciamento e desvalorização de comportamentos discriminatórios entre pares, decorrentes de uma cultura escolar de gestão da diversidade *colorblind* (Araújo, 2007).

⁹⁸ Consideramos importante salvaguardar que o propósito da triangulação não é descobrir a “verdade objetiva”, mas simplesmente detetar diferenças nas crenças e atitudes entre atores escolares. No âmbito da pesquisa qualitativa e do estudo da cultura organizacional, a “verdade” é o conjunto de crenças e ideias nas quais os sujeitos acreditam e a partir das quais constroem significado, bem como orientam a sua ação (Van Houtte, 2005).

⁹⁹ Nesta pesquisa, estas instâncias tornam-se claras quando a investigadora insiste na mesma questão ao longo da entrevista, com várias reformulações de forma a clarificar o significado e, ainda assim, a resposta que se segue é consistentemente vaga ou redirecionada para outro tópico.

CAPÍTULO 4

Os alunos do ensino básico na Área Metropolitana de Lisboa: condições, características e resultados

“Vê-se também a ingenuidade que existe em pôr o problema da eficácia diferencial das diferentes instâncias de violência simbólica (v.g. família, escola, meios de comunicação modernos, etc.) fazendo abstração (...) da irreversibilidade dos processos de aprendizagem que faz com que o *habitus* adquirido na família esteja no princípio da receção e da assimilação da mensagem escolar (...).” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 69)

Apesar de o objeto de estudo desta pesquisa ser o efeito-escola, ficou saliente nos capítulos anteriores a importância de caracterizar o contexto institucional, social e cultural envolvente que condiciona a ação das organizações escolares. Pretende-se, pois, neste capítulo, iniciar a análise empírica das desigualdades de desempenho académico no ensino básico na Área Metropolitana de Lisboa (AML), através de uma focagem nos seus alunos. Quais são as suas origens sociais, migratórias e nacionais? Quais os seus resultados académicos? De que forma diferentes grupos de alunos experienciam os efeitos da seletividade sociocultural na escola básica? Longe de ser um exercício inédito, este é, contudo, um passo essencial como prefácio à análise do “poder da escola” e à focagem mais aprofundada nas desigualdades de nível “meso” (nomeadamente, ao nível dos municípios, das organizações escolares e das turmas) na AML, que se fará no capítulo seguinte. Apresenta, ainda, a vantagem de constituir uma análise o mais sistemática possível da natureza multidimensional dos eixos geradores de desigualdades educativas, cujos resultados informarão as análises subsequentes.

Começaremos por realizar um breve enquadramento empírico da realidade populacional e do contingente estudantil do ensino não superior na AML, face ao resto do país. De seguida, passaremos para uma caracterização social, migratória, étnico-nacional e de género dos alunos matriculados em estabelecimentos de ensino público do ensino básico, na AML, entre 2014/15 e 2017/18. Graças à mobilização de microdados estatísticos oficiais (ver capítulo 3 para mais detalhes), foi possível elaborar um retrato detalhado e que dá conta da diversidade sociocultural do ensino básico na AML, através de indicadores que não estão disponíveis nas estatísticas oficiais publicadas. Começamos por uma caracterização da distribuição do contingente, passando depois para a identificação das origens sociais e das origens migratórias e nacionais. Terminamos este ponto com uma exploração mais detalhada das origens sociais dos alunos com origem imigrante na AML, face aos restantes, com o intuito de caracterizar esta franja da população estudantil do ponto de vista das suas condições de vida e do seu acesso a determinados tipos de capital económico e cultural, que sabemos serem um dos mais potentes veículos de reprodução escolar das desigualdades sociais.

Por fim, analisaremos o desempenho académico dos alunos nos vários ciclos do ensino básico na AML. Começamos pelas desigualdades de género, sociais e nacionais na incidência da prática da retenção e desistência, do 1.º ao 3.º ciclo do ensino básico, sendo este um dos principais mecanismos de seleção escolar em Portugal. Analisamos as taxas de retenção e desistência globais, mas sobretudo entre alunos com diferentes origens e, particularmente, comparando o grau de determinação social e étnica da seletividade escolar no ensino básico. Debruçamo-nos depois sobre outro indicador de desempenho académico: as classificações obtidas a Matemática, que permitem uma aproximação ao fenómeno do (in)sucesso na escola indo além do binário “reprovação/transição”, dando conta da sua natureza social e etnicamente *estratificada*, entre os que têm insucesso, os que estão “à beira” da positiva e os que atingem a “excelência”. Por fim, afunila-se o olhar para os alunos com origem imigrante, cuja heterogeneidade interna ficou saliente nas análises realizadas ao longo do capítulo. Através de uma análise de correspondências múltiplas (ACM), procurou-se sintetizar a relação entre origens sociais, origens nacionais e resultados académicos. Primeiramente, identificando perfis de origem social e nacional dos alunos com origem imigrante do ensino básico na AML (*clusters*); e, de seguida, relacionando esses perfis com os indicadores de desempenho académico acima referidos, num plano bidimensional de correspondências categoriais.

4.1. A AML face ao resto do país: caracterização populacional e do contingente de alunos no ensino não superior

Pretende-se realizar um breve retrato das características populacionais e escolares que mais distinguem a Área Metropolitana de Lisboa face ao país no geral e face às restantes regiões. Para tal, mobilizamos numa primeira fase apuramentos estatísticos oficiais do Instituto Nacional de Estatística (INE) relativos a Portugal Continental e às suas regiões (NUTS II de 2013). Seleccionaram-se indicadores descritivos da evolução populacional, das condições de vida, do enquadramento profissional e face ao emprego e dos rendimentos da população residente, provenientes de fontes diversas, entre as quais os Censos Populacionais (2011 e 2021), os Inquéritos ao Emprego, as estimativas anuais da população residente, os Inquéritos às Condições de Vida e Rendimento e o Inquérito às Condições, Origens e Trajetórias (ICOT) de 2023. De modo a obter uma perceção da evolução recente da demografia regional, seleccionaram-se os anos com informação mais recente disponível para a esmagadora maioria dos indicadores, de modo a otimizar o exercício de comparação e, a partir daí, um ano de referência que marca o início da década e, também, um ano intermédio.

Ilustra-se de seguida as diferenças territoriais na distribuição do contingente de alunos do ensino não-superior em Portugal Continental e dos seus resultados escolares, por regiões. Mobilizamos apuramentos da Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) e, ocasionalmente, do INE. Aqui, optamos por retratar uma cronologia mais longa, que vai do ano letivo 2013/14 até ao mais recente disponível (geralmente, 2022/23).

Do ponto de vista da variação populacional na AML, em termos globais, a década que vai de 2012 a 2022 pautou-se por um aumento da população residente estimada de 2.820.092 para 2.921.564 (+101.472 indivíduos) (Anexo R). Tal corresponde a um crescimento populacional de +3,6%, bastante acima do registado no resto do continente (0,3%), sendo apenas ultrapassada, em ritmo de crescimento, pelo Algarve (+6,1%); nas restantes regiões, registou-se um decréscimo populacional que varia entre os -0,01% (Norte) e os -4,1% (Alentejo). É a segunda região mais populosa do país, com 29,2% dos residentes, a seguir ao Norte. Após um período em 2012 onde, por todo o país, a saída de pessoas superava as entradas – que coincidiu com o pico de emigração durante a crise financeira e económica de 2010-2014 –, o saldo migratório da AML regista valores positivos mais cedo e mais intensos do que as restantes regiões, tendo-se verificado a entrada de +42.808 indivíduos em 2022.

Do ponto de vista das características da população residente, a AML é a região mais jovem, com 14,5% da população entre os 0 e os 14 anos de idade. Concentra, em 2022, a maior proporção de pessoas em idade ativa com ensino superior completo (40,6%) e a mais pequena de indivíduos que concluíram no máximo o 3.º ciclo do Ensino Básico (25,6%), seguindo a tendência evolutiva verificada no resto do país de melhoria progressiva da estrutura de qualificações, porém, a um ritmo mais acelerado. É também a 2.ª região com a menor taxa de abandono precoce de educação e formação (6,1% em 2022), tendo observado uma melhoria expressiva deste indicador face aos anos anteriores.

A população de nacionalidade estrangeira com estatuto legal de residência situa-se nos 13,1% em 2022, constituindo um aumento de quase o dobro face a 2017, sendo a 2.ª região do país com maior peso populacional de estrangeiros com estatuto de residência, a seguir ao Algarve. Importa ressaltar que esta estatística não contempla os cidadãos estrangeiros cuja situação de residência se encontra por regularizar, que perfazem uma fatia cada vez mais significativa da mão-de-obra estrangeira inserida em ocupações pouco qualificadas, sobretudo nas regiões do Sul e do interior do país (Pires et al., 2024). Sabe-se, ainda, que em 2023, a AML e o Algarve eram as regiões onde menos residentes se autoidentificavam como brancos (78%, face à média nacional de 84,1%), de acordo com dados do ICOT.

Passando à análise da situação face ao trabalho e ao emprego, a AML regista a taxa de desemprego mais elevada do país em 2022 (7,5%, +1,4 p.p. face à média nacional), ainda que siga a tendência geral de queda desde 2012. A esmagadora maioria da população residente trabalha no setor dos serviços (86,6%, +12,7 p.p. do que o resto do país), assumindo, desse ponto de vista, uma estrutura produtiva semelhante à do Algarve. No que toca aos grupos profissionais mais qualificados (1 – Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; 2 – Especialistas das atividades intelectuais e científicas) e menos qualificados (9 – Trabalhadores não qualificados), a AML destaca-se claramente das restantes regiões, em todos os anos analisados, por concentrar a maior proporção dos primeiros (25,4% em 2022, +7,1 p.p. face ao continente) e a menor proporção dos segundos (9,4% em 2022, -1,9 p.p. face à média).

Por fim, no que toca às condições de vida, é na AML que os rendimentos líquidos mensais são, em média, mais elevados em todos os anos analisados, com grande distância face às restantes regiões,

assumindo o valor de €1.154,00 em 2022 (+ €166,00 do que a média nacional). Porém, a análise do coeficiente de Gini (que varia de 0 – todas as pessoas têm o mesmo rendimento – a 100 – todos os rendimentos estão concentrados no mesmo indivíduo) revela que é também nesta região que se registam os níveis consistentemente mais elevados de concentração de rendimentos. Em 2022, o coeficiente de Gini na AML era de 32,8 (-2,1 *scores* face a 2017), situando-se acima da média nacional e apontando para níveis médios-altos de desigualdade na distribuição dos rendimentos. Quanto aos níveis de privação material, verifica-se que a AML tem a segunda taxa mais elevada de sobrecarga das despesas em habitação, na ordem dos 6,6% de pessoas cujas despesas habitacionais consomem mais de 40% do rendimento disponível no seu agregado familiar, em 2022 (+0,4 p.p. face a 2017), ficando apenas atrás do Algarve.

Em suma, a AML sobressai como região em rápida expansão e diversificação populacional desde 2012, dando sinais de crescente atratividade para franjas qualificadas da população em idade ativa, persistindo, contudo, desigualdades internas consideráveis nas condições de vida e na distribuição de rendimentos. O seu modelo de desenvolvimento, ainda que assente numa economia de serviços com elevados custos de vida associados, parece mais sustentável do que outros, nomeadamente, o do Algarve, que apesar da atratividade demonstrada pelo saldo populacional e migratório crescente, rivaliza com o Alentejo em termos da fraca estrutura qualificacional e dos baixos rendimentos.

Também do ponto de vista do universo de alunos matriculados no ensino não superior, a AML surge como a segunda região com o maior contingente populacional (493.623 alunos, correspondendo a 32,3% do total em 2022/23), a seguir ao Norte (figura 4.1).

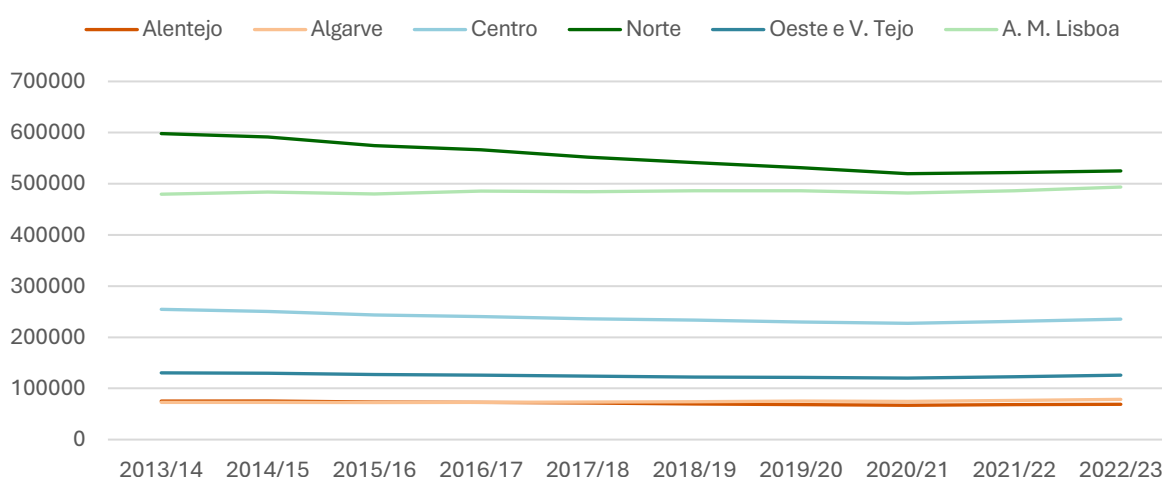


Figura 4.1. Alunos matriculados no ensino não superior, por regiões (NUTS II 2024) (n.º), Portugal Continental, 2013/14 a 2022/23

Fonte: DGEEC (2024), *Regiões em Números*. Produção própria.

Globalmente, Portugal Continental experienciou uma perda de 83.376 alunos entre 2013/14 e 2022/23, o que constituiu uma variação negativa de -5,2%. Porém, a AML destaca-se das restantes regiões por

ser uma das únicas a registar um crescimento do contingente de alunos (na ordem dos +2,9%), juntamente com o Algarve. Quanto à distribuição entre ciclos de ensino, semelhante entre regiões, a maior fatia de alunos da AML encontra-se no 1.º ciclo do Ensino Básico (123.769 alunos, 25,1%) e no Ensino Secundário (118.319 alunos, 24%) – este último registou o maior aumento de contingente, na ordem dos +11,4% –, seguida do 3.º ciclo do Ensino Básico (106.235 alunos, 21,5%), ao passo que o Ensino Pré-Escolar e o 2.º ciclo do Ensino Básico concentram o menor n.º de alunos (respetivamente, 78.909 alunos, 16%; e 66.391 alunos, 13,4%) (Anexo S). Entre 2014/15 e 2017/18 – período que foi objeto de análise empírica nesta pesquisa –, a AML experiencia uma ligeira quebra no n.º de alunos em 2015/16 (-3.516), rapidamente recuperada no ano letivo seguinte.

No que toca à proporção de alunos matriculados em estabelecimentos de ensino não superior da rede escolar pública, a AML é de longe a região com menos alunos no subsistema público, tendo diminuído desde 2013/14 de 75,6% para 72,7% (figura 4.2). Face ao resto do país, tal representa uma diferença de -4,6 p.p. e de -6,4 p.p., respetivamente (ver Anexo T). Globalmente, é no 1.º ciclo e no ensino secundário que o peso do ensino privado é maior. A AML destaca-se das restantes regiões pela proporção consideravelmente abaixo da média de alunos da pré-escolar e do 1.º ciclo em escolas públicas (43% e 77,5%, respetivamente, em 2022/23).

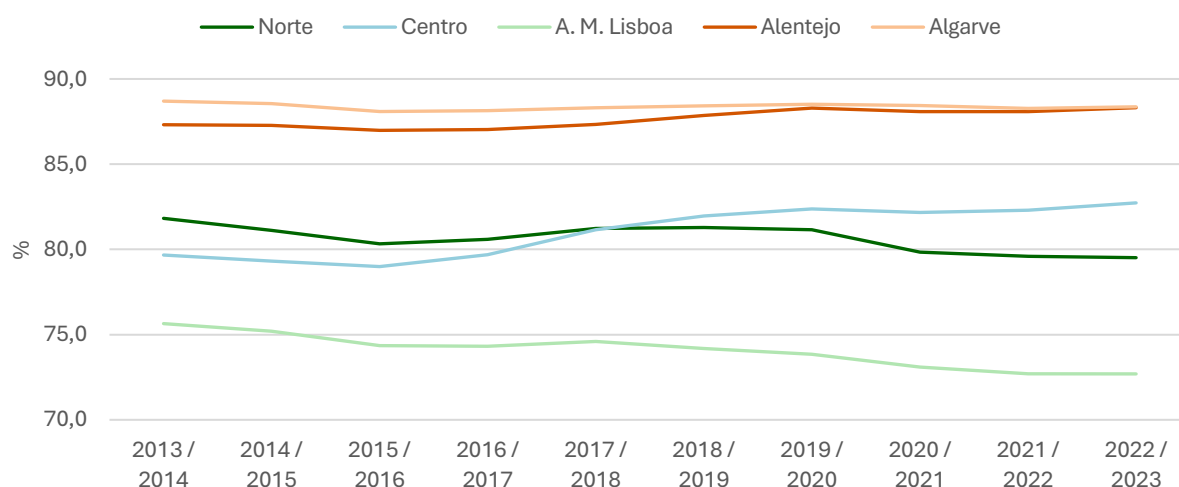


Figura 4.2. Alunos matriculados no ensino não superior público em ofertas de educação e formação orientadas para jovens, por regiões (NUTS II 2013) (%), Portugal Continental, 2013/14 a 2022/23

Fonte: INE / DGEEC. Produção própria.

Importa ainda perceber quão universalizado se encontra o acesso aos vários níveis da escolaridade obrigatória na AML, face ao resto do país. Considerando a tipologia de NUTS II utilizada a partir de 2024, que distingue a Península de Setúbal da Grande Lisboa, a figura 4.3. mostra que, entre 2014/15 e 2017/18, a Península de Setúbal se destaca pelas mais baixas taxas reais de escolarização de Portugal Continental na pré-escolar, no ensino básico e, sobretudo, no ensino secundário. Já a Grande Lisboa é a segunda região do país onde menos crianças em idade de frequência da pré-escolar se encontram

matriculadas; no ensino básico e secundário, esta região iguala ou supera a taxa real de escolarização registada em Portugal Continental.

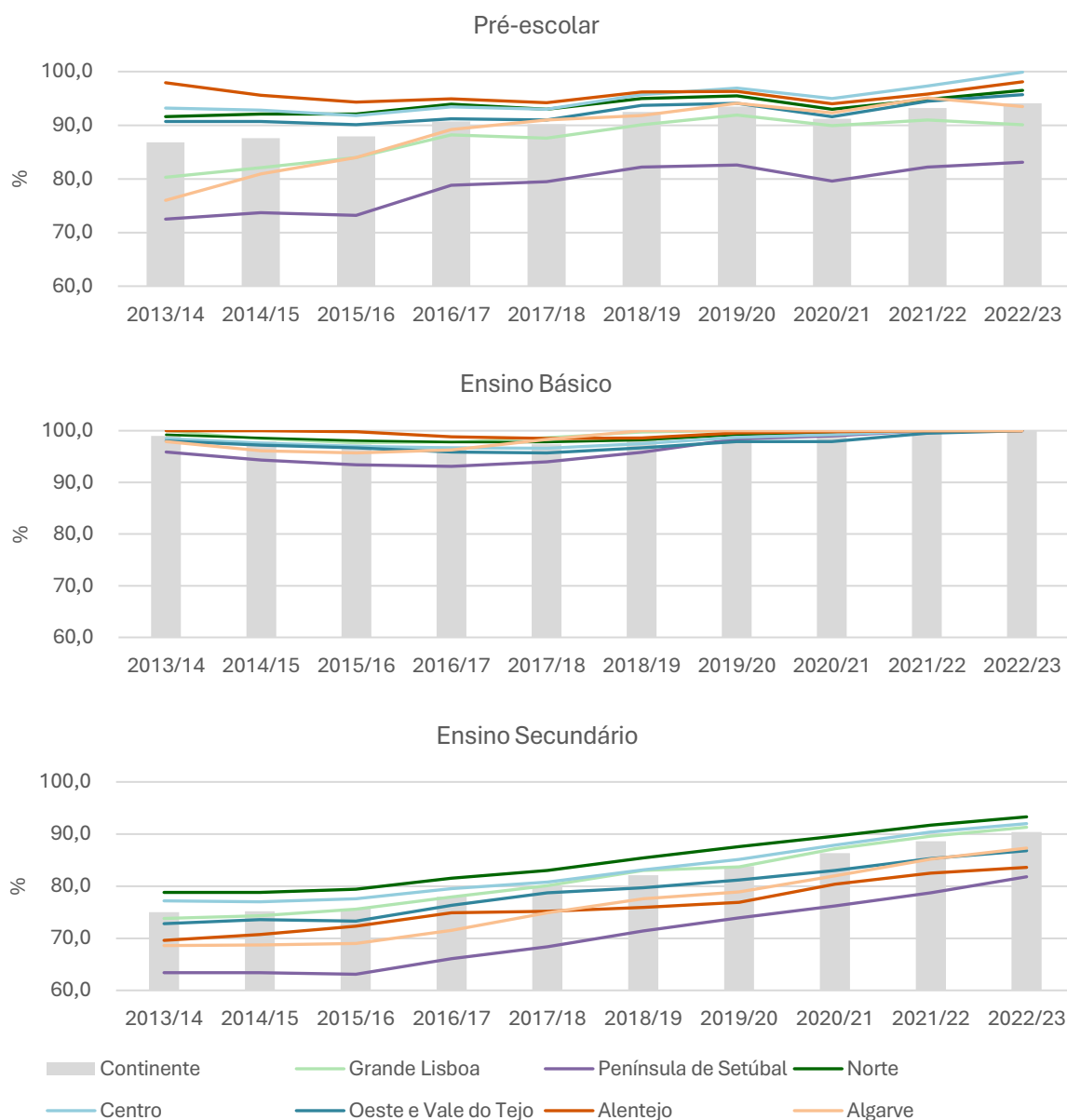


Figura 4.3. Taxa real de escolarização, por ciclos de ensino e regiões (NUTS II 2024), 2013/14 a 2022/23, Portugal Continental (%)

Fonte: DGEEC (2023), *Regiões em Números*. Produção própria.

A taxa de retenção e desistência representa a proporção de alunos que permanecem no mesmo ano de escolaridade no final do ano letivo, por falta de aproveitamento ou de assiduidade; é, por isto, um dos principais indicadores da prevalência de dinâmicas de seletividade escolar no sistema de ensino nacional (Albuquerque et al., 2022). A figura 4.4. demonstra a semelhança nas tendências registadas para este indicador entre Portugal Continental, a Grande Lisboa e a Península de Setúbal, entre 2012/13 e 2022/23.

Depois de um período de constante declínio da taxa de retenção em todos os anos de escolaridade (à exceção do 8.º e 9.º anos, onde se registou um ligeiro aumento em 2017/18 nas duas sub-regiões da AML), assiste-se a um novo aumento no rescaldo da pandemia COVID-19, particularmente pronunciado nos distritos da AML no ano terminal do 3.º ciclo (9.º ano), em 2022/23. No geral, a prática da retenção parece aumentar ao longo dos ciclos do ensino básico, com o 1.º ciclo a apresentar as mais baixas taxas de retenção e o 3.º ciclo as mais elevadas. A única exceção verifica-se nos anos iniciais de cada ciclo – sobretudo o 2.º ano e o 7.º ano –, onde esta taxa supera as dos anos subsequentes.

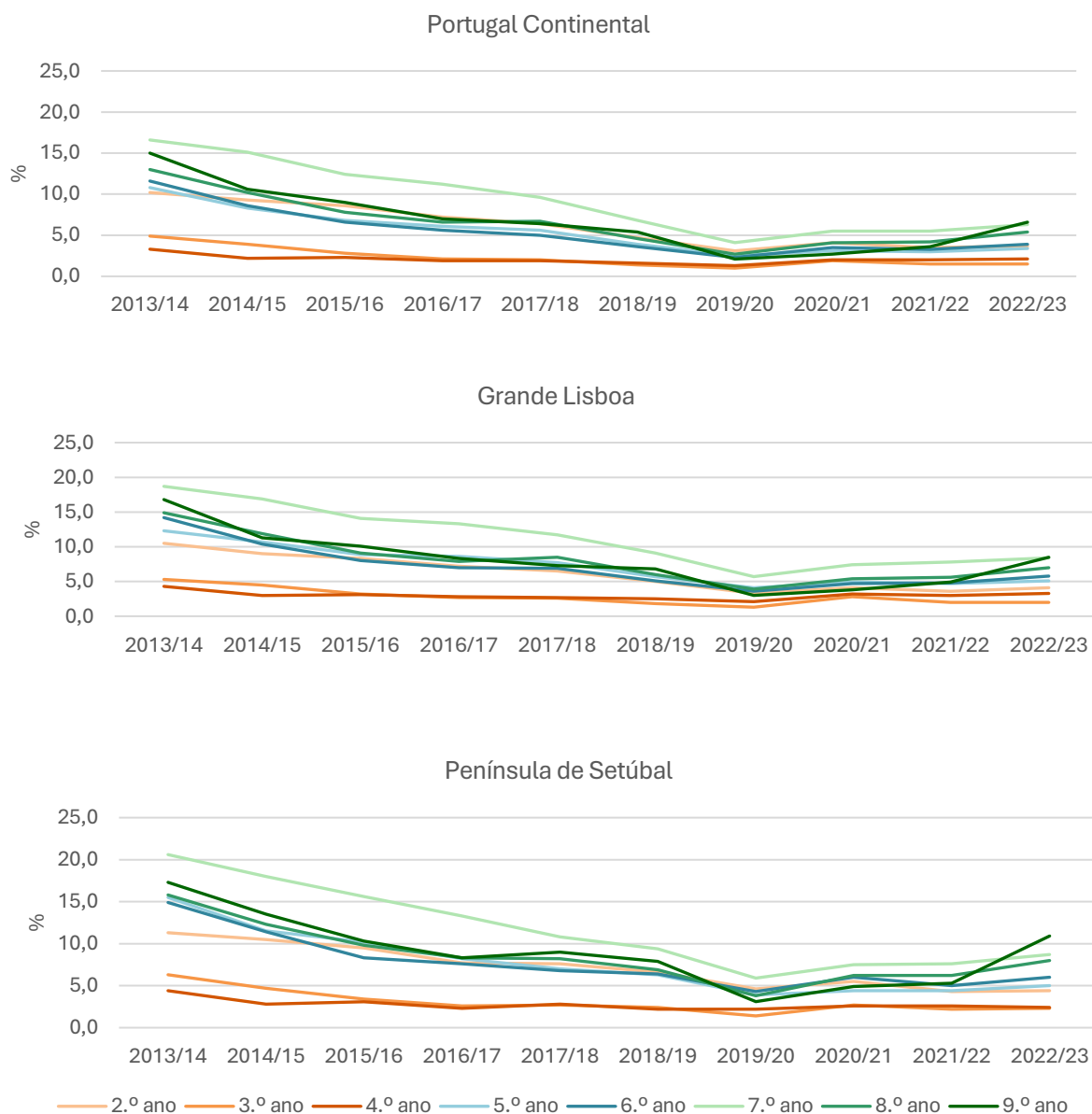


Figura 4.4. Taxa de retenção e desistência no ensino básico, por ano de escolaridade (%), 2013/14 a 2022/23, Portugal Continental, Grande Lisboa e Península de Setúbal

Fonte: DGEEC (apuramentos). Produção própria.

No que toca à caracterização sociodemográfica do contingente de alunos do ensino não-superior na AML, a informação disponível publicamente é escassa, sobretudo, relativamente às suas condições de

vida e origens sociais. A figura 4.5. permite identificar a prevalência de alunos de nacionalidade estrangeira nos ensinos básico e secundário. Em Portugal Continental, o ano de 2016/17 marca uma aparente inversão da tendência de decréscimo deste grupo que se verificava desde 2013/14 e que acompanhava o saldo migratório negativo no país após a crise económica e financeira. Entre 2014/15 e 2017/18, os alunos estrangeiros passam de representar 3,8% do total de matriculados no ensino básico e secundário, para 4,6%; em 2022/23, eram 11,6%.

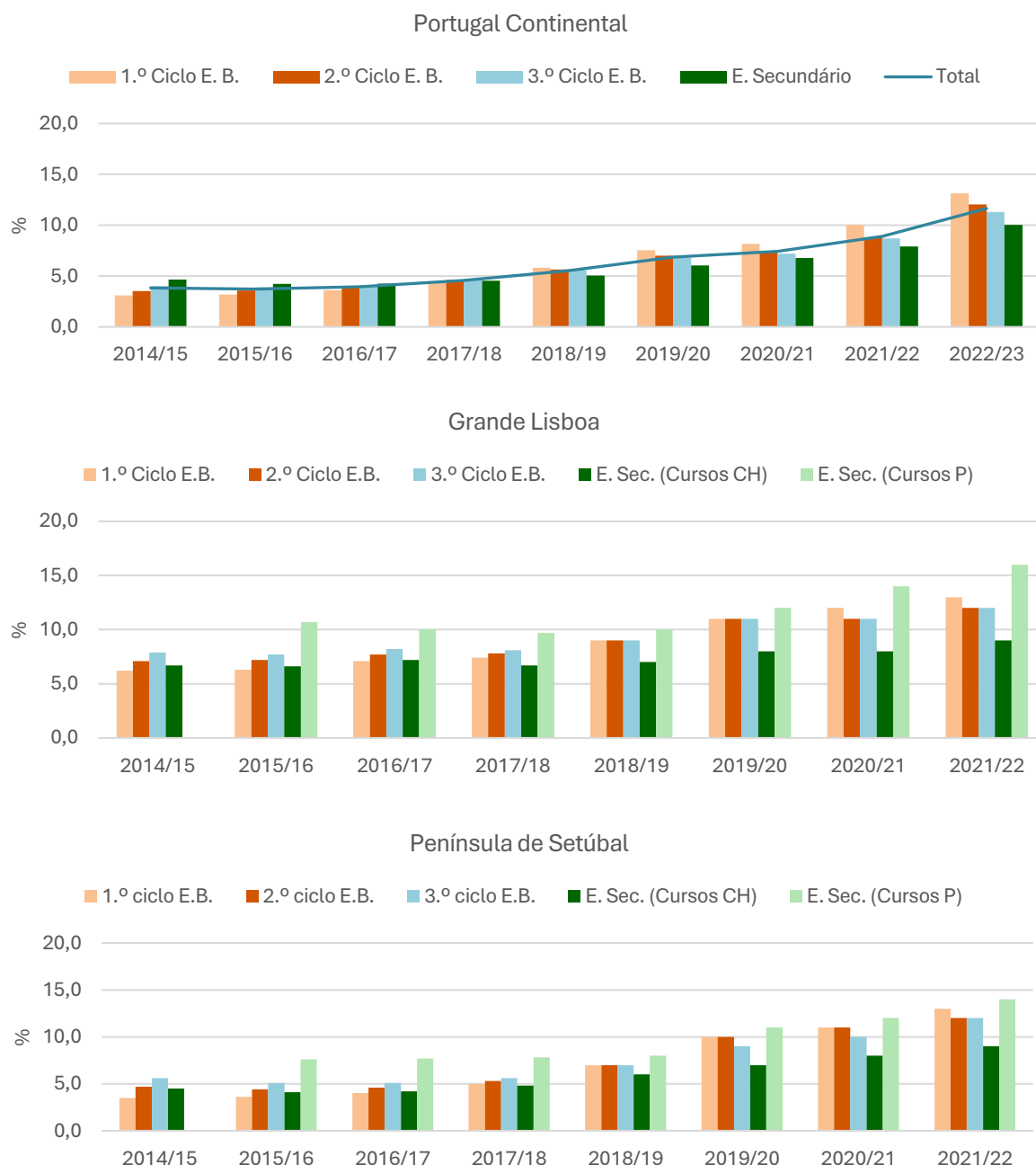


Figura 4.5. Alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no ensino não-superior em ofertas de educação e formação orientadas para jovens, por ciclo de ensino, 2014/15 a 2021/22, Portugal Continental, Grande Lisboa e Península de Setúbal (%)

Fontes: DGEEC (apuramentos); Infoescolas – bases de dados regionais (DGEEC/ME). Produção e cálculos próprios.

Curiosamente, nos dois distritos da AML, o ensino secundário parece ter sido o único nível de ensino que sofreu uma quebra mais pronunciada de alunos estrangeiros no rescaldo da crise, apontando para a presença de uma franja menos volátil de famílias de nacionalidade estrangeira com crianças em idade escolar nestas regiões, face ao resto do país. Entre 2014/15, 2017/18 e 2022/23, estes alunos passaram de representar 6,7% no 3.º ciclo do ensino básico na Grande Lisboa, para 8,1%, para 12%. Na Península de Setúbal, a variação foi de 5,6% para 12%. De facto, assistiu-se a uma aproximação do perfil dos dois distritos no que toca ao seu contingente de alunos de nacionalidade estrangeira, particularmente desde 2019/20.

Outra tendência interessante verificada no país e, de forma menos pronunciada, na Grande Lisboa e na Península de Setúbal, relaciona-se com a perda de protagonismo do ensino secundário como o nível de ensino com maior proporção de alunos de nacionalidade estrangeira, a favor do ensino básico. Importa ainda considerar o peso considerável destes alunos nos cursos profissionais do ensino secundário, onde representavam 9,7% e 7,8% do total de alunos na Grande Lisboa e na Península de Setúbal, respetivamente, em 2017/18 (+3 p.p. do que nos cursos científico-humanísticos).

Em suma, a AML assume-se como região do país com uma das mais pronunciadas tendências de crescimento na última década, também no que toca ao seu contingente de alunos nos ensinos básico e secundário. Este crescimento parece dever-se, pelo menos em parte, à intensificação dos fluxos migratórios nos últimos dez anos, que se refletiu no aumento da presença de alunos com nacionalidades estrangeiras em todos os ciclos de ensino, numa proporção superior à verificada no resto do país. Apesar disso, os indicadores de acesso e de seletividade escolar colocam a região numa posição ambígua face ao continente, além de sobressair a necessidade de considerar as desigualdades internas da região. Especificamente, no que toca às mais baixas taxas de escolarização e de transição/conclusão registadas na Península de Setúbal, que não podem deixar de ser relacionadas com a análise das características populacionais realizada anteriormente.

Os subcapítulos seguintes focar-se-ão na análise detalhada dos alunos do ensino básico da AML, entre 2014/15 e 2017/18. Pretende-se, nomeadamente, dar resposta a algumas das questões que ficam por responder com base nas estatísticas oficiais publicadas, sobretudo, aquelas que dizem respeito à caracterização dos alunos e às disparidades no desempenho académico, considerando diversos indicadores e eixos de desigualdade.

4.2. Mapeamento da diversidade sociocultural no ensino básico na AML: distribuição e características dos alunos (2014/15 a 2017/18)

Pretende-se, neste subcapítulo, realizar uma análise das características e da distribuição dos alunos do ensino básico matriculados em escolas públicas da AML, no período que vai de 2014/15 até 2017/18, com base nos microdados oficiais cedidos pela DGEEC no âmbito da presente pesquisa. O quadro 4.1. permite quantificar o contingente de alunos que foram incluídos nas análises subseqüentes, por ciclos

de ensino, anos de escolaridade e modalidades do plano de estudos.¹⁰⁰ No total, o número de alunos no ensino básico em escolas públicas da AML diminuiu de 237.602 em 2014/15 para 231.371 em 2017/18 (um decréscimo de -2,6%). A maior proporção destes alunos encontra-se no 1.º ciclo (cerca de 40%), enquanto o 2.º ciclo concentra menos de ¼ dos alunos do ensino básico (cerca de 23%).

Quadro 4.1. Alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por ciclos de ensino, ano de escolaridade e modalidade de ensino, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (n, %)

		2014/15		2015/16		2016/17		2017/18	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Total E. Básico		237602	100,0	231398	100,0	230925	100,0	231371	100,0
1.º Ciclo *	Ensino regular e artístico especializado	96773	100,0	94668	100,0	95285	100,0	95403	100,0
	1.º Ano	22704	23,5	21965	23,2	22911	24,0	22858	24,0
	2.º Ano	25618	26,5	25239	26,7	24517	25,7	25095	26,3
	3.º Ano	24186	25,0	23914	25,3	23774	25,0	23380	24,5
	4.º Ano	24265	25,1	23550	24,9	24083	25,3	24070	25,2
	<i>Total</i>	96773	100,0	94668	100,0	95285	100,0	95403	100,0
2.º Ciclo	Ensino regular e artístico especializado	54267	97,5	52777	97,9	52665	99,0	52445	98,7
	5.º Ano	26663	47,9	26894	49,9	26273	49,4	26618	50,1
	6.º Ano	27604	49,6	25883	48,0	26392	49,6	25827	48,6
	Ensino não-regular	1415	2,5	1093	2,0	564	1,1	654	1,2
	PCA	589	1,1	468	0,9	564	1,1	654	1,2
	Outras	826	1,4	625	1,1	n/a	n/a	n/a	n/a
	<i>Total</i>	55682	100,0	53870	100,0	53229	100,0	53099	100,0
3.º Ciclo	Ensino regular e artístico especializado	78329	92,0	76897	92,8	77635	94,2	78574	94,8
	7.º Ano	28341	33,3	28099	33,9	27779	33,7	28257	34,1
	8.º Ano	25099	29,5	24954	30,1	25599	31,1	25424	30,7
	9.º Ano	24889	29,2	23844	28,8	24257	29,4	24893	30,0
	Ensino não-regular	6818	8,0	5963	7,2	4776	5,8	4295	5,1
	CEF	1787	2,1	33	0,0	2279	2,8	2900	3,5
	PCA	804	0,9	704	0,8	965	1,2	1395	1,7
	Outras	4227	5,0	5226	6,4	1532	1,8	n/a	n/a
	<i>Total</i>	85147	100,0	82860	100,0	82411	100,0	82869	100,0

* Nota: neste quadro, não se incluíram os alunos do 1.º ciclo que frequentavam ofertas de ensino não-regular, visto o seu número ser residual em todos os anos letivos analisados (inferior a 50 casos).

Legenda: PCA – Percursos Curriculares Alternativos; CEF – Cursos de Educação e Formação; n/a – não se aplica.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Vemos também que a proporção de alunos em vias de ensino alternativas ao ensino regular é superior no 3.º ciclo, face ao 2.º ciclo. Em 2017/18, apenas 1,2% dos alunos do 2.º ciclo frequentavam modalidades de ensino não-regular (-1,3 p.p. face a 2014/15), comparativamente com 5,1% no 3.º ciclo

¹⁰⁰ Quaisquer disparidades verificadas relativamente aos apuramentos oficiais da DGEEC devem-se aos procedimentos estatísticos realizados pela investigadora nas bases de microdados a que tivemos acesso, com o objetivo de validação, limpeza e tratamento dos casos duplicados e dos dados omissos no que toca ao subsistema de ensino público. Para mais informações acerca das opções tomadas a este respeito, consultar o capítulo 3.

(-2,9 p.p. face a 2014/15). Estes valores encontram-se, ainda assim, acima dos registados em Portugal Continental, onde os alunos inscritos em ofertas de ensino não-regular no 2.º ciclo do ensino básico eram 1,8% em 2014/15 e 0,7% em 2017/18 (DGEEC, 2023).

Um olhar para o tipo de ofertas educativas não-regulars frequentadas espelha, de forma clara, as alterações ocorridas ao nível da política educativa nacional para o ensino básico. A partir de 2016/17, os cursos vocacionais no ensino básico, instituídos como medida-piloto em 2012/13 e como oferta educativa oficial em 2015/16, são revogados, restando apenas os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e os Cursos de Educação e Formação (CEF). Contudo, a queda da popularidade destas ofertas educativas no ensino básico é evidente, dada a diminuição global do número de alunos.

No que toca à distribuição dos alunos do ensino básico pelos concelhos da AML, a figura 4.6. mostra que o concelho de Lisboa concentra a maior proporção de alunos em 2017/18 (15,7%), seguido de Sintra (14,1%), de Loures (7,3%) e de Almada (6,9%). Pelo contrário, os concelhos com menos alunos no ensino básico são Alcochete (0,9%), o Montijo (2,1%) e Sesimbra (2,3%). No total, 68,5% dos alunos do ensino básico da AML estão matriculados em escolas da Grande Lisboa.

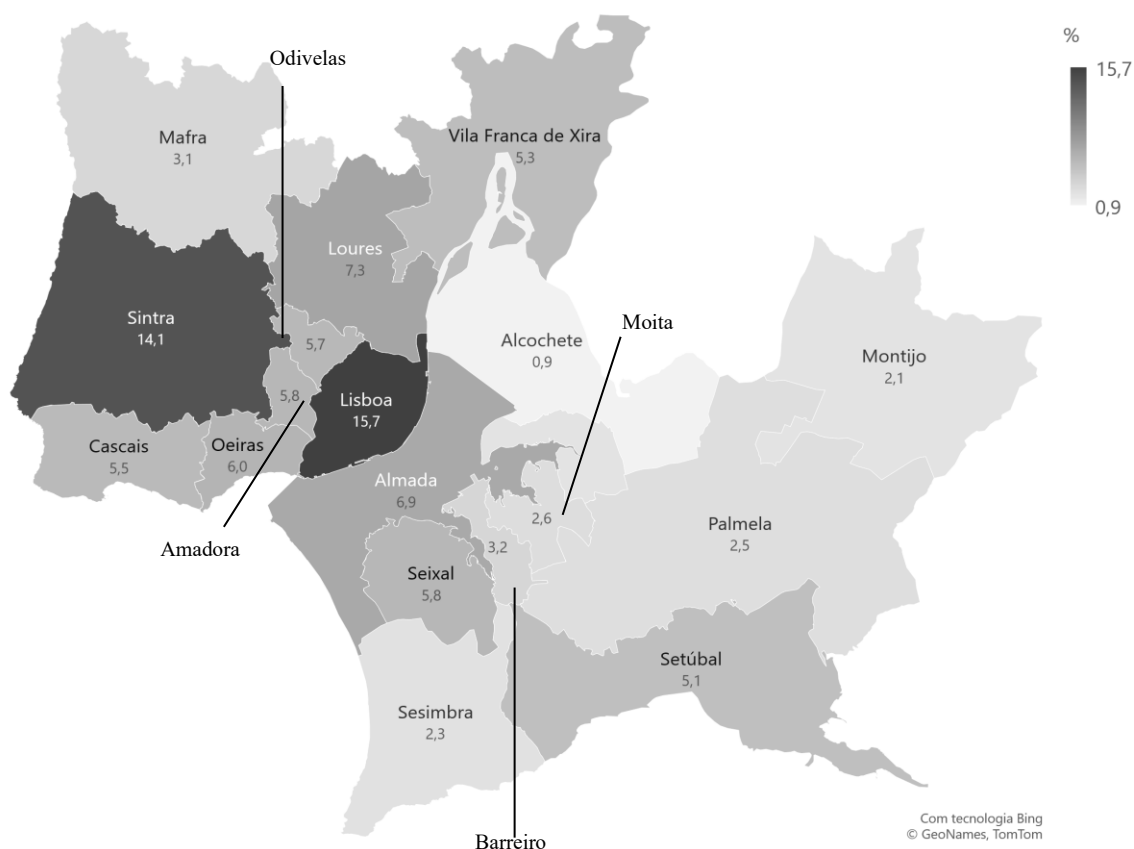


Figura 4.6. Alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por concelho (%), 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

De seguida, apresenta-se a caracterização socioeconómica dos alunos do ensino básico público da AML (quadro 4.2). Começando pelo indicador do nível de escolaridade dominante na família, vemos que a maior “fatia” dos alunos tem pelo menos um dos progenitores com ensino secundário completo (35,1% em 2017/18), seguindo-se o ensino superior (32,1%, representando um aumento de 13,4% desde 2014/15). É, portanto, possível afirmar que mais de metade dos alunos têm famílias com, pelo menos, o ensino secundário completo, ao passo que os progenitores com apenas o 1.º ou o 2.º ciclo do ensino básico se tornam cada vez mais residuais (constituindo, respetivamente, 4,5% e 7,4% do total em 2017/18). Persistem, contudo, 20,1% de alunos cujos progenitores apenas completaram o 3.º ciclo do ensino básico. Outro dado preocupante prende-se com o aumento de alunos provenientes de famílias sem qualquer nível de escolaridade (1.575 alunos em 2017/18, representando um aumento de 22% face ao início do período analisado).

A proporção de alunos na AML que não beneficiam de Ação Social Escolar (ASE) não variou consideravelmente entre os anos analisados, tendo diminuído ligeiramente para 38,3% (-1,7 p.p.). Dentro dos beneficiários de ASE, o escalão mais comum é o A (25,2%). Comparando estes números aos registados em Portugal Continental, verifica-se que a AML tem uma maior proporção de alunos com escalão A e B de ASE, sugerindo uma maior prevalência de carências socioeconómicas na região.¹⁰¹ O quadro dá ainda conta da prevalência do desemprego materno e paterno, mostrando que a proporção de alunos com pelo menos um dos progenitores desempregado aumentou ligeiramente desde 2014/15, para 28,2% em 2017/18 (+0,3 p.p.) – valor que se situa bastante acima da taxa de desemprego verificada para a população global da AML (ver Anexo R).

No que toca às ocupações profissionais dos progenitores, vemos que as profissões paternas mais comumente reportadas entre os alunos do ensino básico da AML são as pertencentes ao grupo 7 da Classificação Portuguesa das Profissões – CPP (trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices), representando 20,7% dos alunos em 2017/18, seguidas das do grupo 5 (trabalhadores dos serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores), com 17,5% e das do grupo 2 (especialistas das atividades intelectuais e científicas), com 17%. No caso das mães, as ocupações ligadas aos serviços pessoais e vendedores ganham ainda mais peso (29,9%), seguindo-se as atividades intelectuais e científicas (22,9%) e as profissões ligadas ao trabalho administrativo (15,5%) – todas estas, em proporção superior à verificada entre os pais. Salienta-se ainda a maior prevalência de ocupações maternas ligadas ao trabalho não-qualificado, constituindo o dobro das paternas (12,1% face a 6%), sendo também superior à média regional (ver Anexo R).

¹⁰¹ Ver os Indicadores de Educação e Formação produzidos pelo Observatório das Desigualdades (<https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2020/01/28/beneficiarios-da-acao-social-escolar/>).

Quadro 4.2. Alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por nível de escolaridade familiar, estatuto de beneficiário ASE, situação familiar face ao desemprego, profissão do pai e da mãe e classe social familiar, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (n, %)

		2014/15		2015/16		2016/17		2017/18	
		n	%	n	%	n	%	n	%
NÍVEL DE ESCOLARIDADE FAMILIAR	Sem habilitações	1290	0,6	1317	0,7	1293	0,6	1575	0,8
	1.º ciclo	11940	6,0	10779	5,5	9976	5,0	9082	4,5
	2.º ciclo	19110	9,5	17267	8,8	16106	8,1	14909	7,4
	3.º ciclo	43533	21,7	41883	21,2	41366	20,7	40508	20,1
	E. Secundário	67803	33,8	67791	34,4	69363	34,8	70806	35,1
	E. Superior	56642	28,3	58170	29,5	61262	30,7	64700	32,1
	Total	200318	100,0	197207	100,0	199367	100,0	201580	100,0
BENEFICIÁRIOS DE AÇÃO SOCIAL ESCOLAR (ASE)	Escalão A	63148	26,6	62653	27,1	62062	26,9	58311	25,2
	Escalão B	31643	13,4	30932	13,4	30915	13,4	30268	13,1
	Não Beneficia	142167	60,0	137850	59,6	137949	59,7	142771	61,7
	Total	236958	100,0	231435	100,0	230926	100,0	231350	100,0
SITUAÇÃO FAMILIAR FACE AO DESEMPREGO	Pai e/ou mãe desempregados	48513	27,9	48494	28,5	47814	28,5	45991	28,2
	Outras situações	125620	72,1	121599	71,5	119968	71,5	116935	71,8
	Total	174133	100,0	170093	100,0	167782	100,0	162926	100,0
PROFISSÃO DO PAI (Classificação Portuguesa das Profissões – 1 dígito)	CPP 1	n/a	n/a	11269	7,7	10919	7,5	10733	7,4
	CPP 2	n/a	n/a	22296	15,2	23295	15,9	24533	17,0
	CPP 3	n/a	n/a	17762	12,1	18032	12,3	18020	12,5
	CPP 4	n/a	n/a	11186	7,6	11285	7,7	11071	7,7
	CPP 5	n/a	n/a	24916	17,0	25287	17,3	25303	17,5
	CPP 6	n/a	n/a	1464	1,0	1501	1,0	1460	1,0
	CPP 7	n/a	n/a	33409	22,8	32062	21,9	30194	20,9
	CPP 8	n/a	n/a	15356	10,5	15101	10,3	14738	10,2
	CPP 9	n/a	n/a	8861	6,0	8828	6,0	8638	6,0
	Total	n/a	n/a	146519	100,0	146310	100,0	144690	100,0
PROFISSÃO DA MÃE (Classificação Portuguesa das Profissões – 1 dígito)	CPP 1	n/a	n/a	6131	4,1	6207	4,0	6369	4,1
	CPP 2	n/a	n/a	32368	21,6	33730	22,0	35695	22,9
	CPP 3	n/a	n/a	16004	10,7	16371	10,7	16630	10,7
	CPP 4	n/a	n/a	24007	16,1	24262	15,8	24070	15,5
	CPP 5	n/a	n/a	44515	29,8	45844	29,9	46508	29,9
	CPP 6	n/a	n/a	3072	2,1	3055	2,0	2892	1,9
	CPP 7	n/a	n/a	2822	1,9	2803	1,8	2763	1,8
	CPP 8	n/a	n/a	2084	1,4	2083	1,4	2045	1,3
	CPP 9	n/a	n/a	18573	12,4	19161	12,4	18758	12,1
	Total	n/a	n/a	149576	100,0	153516	100,0	155730	100,0
CLASSE SOCIAL FAMILIAR (Tipologia ACM)	EDL	n/a	n/a	22609	13,1	23042	13,2	23738	13,5
	PTE	n/a	n/a	52028	30,1	53397	30,6	54656	31,1
	TI	n/a	n/a	3652	2,1	3719	2,1	3753	2,1
	TIpl	n/a	n/a	3266	1,9	3360	1,9	3420	1,9
	AI	n/a	n/a	190	0,1	169	0,1	155	0,1
	AIpl	n/a	n/a	150	0,1	145	0,1	134	0,1
	EE	n/a	n/a	42865	24,8	44369	25,4	45155	25,7
	OI	n/a	n/a	21121	12,2	20215	11,6	19421	11,1
	AA	n/a	n/a	1222	0,7	1240	0,7	1240	0,7
	AEpl	n/a	n/a	25544	14,8	25097	14,4	23885	13,6
	Total	n/a	n/a	172647	100,0	174753	100,0	175557	100,0

Legenda: n/a: não se aplica. CPP 1 - Repres. poder legisl. e órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores execut.; CPP 2 - Especialistas das atividades intelectuais e científicas; CPP 3 - Técnicos e profissões de nível intermédio; CPP 4 - Pessoal administrativo; CPP 5 - Trab. serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores; CPP 6 - Agricultores e trab. qualificados da agricultura, pesca e floresta; CPP 7 - Trab. qualificados da indústria, construção e artefices; CPP 8 - Operadores de instalações e máquinas e trab. Montagem; CPP 9 - Trab. Não-qualificados.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Por fim, verifica-se que a maior proporção dos alunos da AML vem de famílias de Profissionais Técnicos e de Enquadramento (31,1% em 2017/18) – a franja mais qualificada das classes dominantes,

pautada pelos elevados níveis de capital cultural. Seguem-se os Empregados Executantes (25,7%), os Assalariados Executantes Pluriativos (13,6%), os Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (13,5%) e os Operários (11,1%). Com expressão residual na AML encontram-se os filhos de Trabalhadores Independentes (2,1%) e de TI Pluriativos (1,9%), bem como, de acordo com as expectativas para um território predominantemente urbano, de Agricultores Assalariados (0,7%), e de Agricultores Independentes (0,2%).

O quadro 4.3. destaca os principais indicadores de origem étnico-nacional nas escolas básicas da AML. Regista-se um aumento constante – mais acentuado nos últimos dois anos letivos analisados – da proporção de alunos com origem imigrante, que passam de 18,6% em 2014/15 para 20% em 2017/18. Globalmente, pouco mais de 2/3 dos alunos matriculados em escolas básicas públicas da AML não têm origem imigrante (75,6%). Além do aumento relativo dos alunos com origem imigrante nas escolas básicas, verifica-se também o aumento do seu contingente na ordem dos 5,2%, ao mesmo tempo que o número absoluto de descendentes de retornados, descendentes de emigrantes e de alunos sem origem imigrante diminui. Os descendentes de retornados constituem cerca de 3,2% do total de alunos (-0,8 p.p. face a 2014/15) e os descendentes de emigrantes 1,1% (igual ao início do período analisado).

Considerando apenas os alunos com origem imigrante, vemos que a origem nacional mais comum é, desde 2015/16, a brasileira, ano em que supera pela primeira vez a cabo-verdiana. Em 2017/18, os alunos de origem brasileira em escolas básicas da AML totalizavam 26,9% dos alunos de origem imigrante (+7,9 p.p. face a 2014/15), constituindo o aumento percentual mais expressivo. Seguem-se, com proporções relativas superiores a 1% do total dos alunos com origem imigrante, os de origem cabo-verdiana (16,6%), angolana (12,2%), guineense (8%), santomense (6,1%), ucraniana (3,1%), com origens PALOP mistas (2,7%), romena (2,7%), moldava (2,1%), chinesa (1,6%), moçambicana (1,3%) e indiana (1,1%). Em termos evolutivos, quase todas as origens nacionais com maior peso relativo diminuíram a sua proporção no ensino básico da AML, desde 2014/15, com destaque para os alunos originários dos PALOP (que decresceram, no seu conjunto, -7,6 p.p.), mas também os alunos romenos (-0,5 p.p.) e moldavos (-0,1 p.p.). No sentido oposto, além do aumento particularmente expressivo do contingente de alunos brasileiros, também cresce a proporção de alunos nepaleses (+0,5 p.p.), ucranianos (+0,4 p.p.), indianos, paquistaneses, bangladeshianos (cada um, +0,2 p.p.) e, em menor grau, chineses, russos e senegaleses (cada um, +0,1 p.p.). Verifica-se uma estagnação ou diminuição do peso das origens nacionais de países da europa central e do sul, como França, Reino Unido e Itália.

No que respeita ao estatuto geracional dos alunos com origem imigrante, a maioria faz parte da “2.ª geração” de imigrantes, ou seja, trata-se de crianças nascidas em Portugal (60,3% em 2017/18). Houve, contudo, um ligeiro aumento, desde 2014/15, na proporção de alunos imigrantes nascidos num país estrangeiro, i.e., de “1.ª geração” (+1,5 p.p.).

Quadro 4.3. Alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto migratório, origem nacional, estatuto geracional e tipo de ascendência, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (n, %)

		2014/15		2015/16		2016/17		2017/18	
		n	%	n	%	n	%	N	%
ESTATUTO MIGRATÓRIO	Sem origem imigrante	176105	76,3	172410	76,2	171289	75,9	171247	75,8
	Origem Imigrante	42867	18,6	42386	18,7	43575	19,3	45111	20,0
	Descendentes de Retornados	9342	4,0	8784	3,9	8196	3,6	7189	3,2
	Descendentes de Emigrantes	2604	1,1	2631	1,2	2573	1,1	2432	1,1
	<i>Total</i>	<i>230918</i>	<i>100,0</i>	<i>226211</i>	<i>100,0</i>	<i>225633</i>	<i>100,0</i>	<i>225979</i>	<i>100,0</i>
ORIGEM NACIONAL (origem imigrante)	Brasileira	8134	19,0	8843	20,9	10307	23,7	12116	26,9
	Cabo-verdiana	8413	19,6	8030	18,9	7809	17,9	7506	16,6
	Angolana	5929	13,8	5626	13,3	5532	12,7	5519	12,2
	Guineense (G. Bissau)	4193	9,8	3930	9,3	3748	8,6	3612	8,0
	Santomense	2885	6,7	2813	6,6	2796	6,4	2762	6,1
	Ucraniana	1179	2,8	1263	3,0	1338	3,1	1407	3,1
	Origens PALOP mistas	1526	3,6	1422	3,4	1345	3,1	1226	2,7
	Romena	1356	3,2	1337	3,2	1282	2,9	1210	2,7
	Moldava	950	2,2	947	2,2	943	2,2	958	2,1
	Chinesa	608	1,4	654	1,5	666	1,5	700	1,6
	Moçambicana	798	1,9	685	1,6	607	1,4	575	1,3
	Indiana	365	0,9	389	0,9	412	0,9	490	1,1
	Francesa	462	1,1	421	1,0	412	0,9	383	0,8
	Nepalesa	144	0,3	200	0,5	276	0,6	359	0,8
	Espanhola	308	0,7	306	0,7	333	0,8	307	0,7
	Paquistanesa	183	0,4	183	0,4	190	0,4	268	0,6
	Russa	220	0,5	238	0,6	255	0,6	265	0,6
	Búlgara	226	0,5	220	0,5	223	0,5	207	0,5
	Britânica	203	0,5	192	0,5	204	0,5	192	0,4
	Senegalense	103	0,2	136	0,3	150	0,3	172	0,4
	Alemã	201	0,5	196	0,5	182	0,4	157	0,3
	Bangladeshiana	64	0,1	83	0,2	123	0,3	153	0,3
	Holandesa	123	0,3	117	0,3	114	0,3	109	0,2
	Italiana	112	0,3	107	0,3	119	0,3	132	0,3
	Outras	4182	9,8	4048	9,6	4209	9,7	4326	9,6
	<i>Total</i>	<i>42867</i>	<i>100,0</i>	<i>42386</i>	<i>100,0</i>	<i>43575</i>	<i>100,0</i>	<i>45111</i>	<i>100,0</i>
ESTATUTO GERACIONAL (origem imigrante)	1.ª geração	16305	38,2	15602	37,1	16135	37,3	17757	39,7
	2.ª geração	26378	61,8	26401	62,9	27067	62,7	26953	60,3
	<i>Total</i>	<i>42683</i>	<i>100,0</i>	<i>42003</i>	<i>100,0</i>	<i>43202</i>	<i>100,0</i>	<i>44710</i>	<i>100,0</i>
TIPO DE ASCENDÊNCIA (origem imigrante)	Famílias uni nacionais	23832	58,9	23532	58,7	23460	56,9	24016	56,1
	Famílias binacionais estrangeiras	3419	8,5	3273	8,2	3244	7,9	3081	7,2
	Famílias binacionais lusodescendentes	13192	32,6	13307	33,2	14499	35,2	15678	36,7
	<i>Total</i>	<i>40443</i>	<i>100,0</i>	<i>40112</i>	<i>100,0</i>	<i>41203</i>	<i>100,0</i>	<i>42775</i>	<i>100,0</i>

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Por fim, quanto ao tipo de ascendência dos alunos com origem imigrante no ensino básico da AML, vemos que mais de metade é originário de famílias uni nacionais, i.e., em que ambos os progenitores nasceram no mesmo país estrangeiro (56,1% em 2017/18). A segunda ascendência mais comum são as famílias de origem imigrante binacionais lusodescendentes, ou seja, em que o pai ou a mãe nasceram em Portugal (36,7%). Por fim, apenas 7,2% dos alunos com origem imigrante têm progenitores com

naturalidades estrangeiras diferentes. Enquanto os primeiros registaram, desde 2014/15, uma diminuição de -2,8 p.p. e os últimos de -1,3 p.p., o peso das famílias binacionais lusodescendentes aumentou 4,1 p.p.

A figura 4.7. mostra a proporção de alunos de origem imigrante dentro de cada concelho da AML em 2017/18. A Amadora sobressai como o concelho com mais imigrantes face ao total de alunos no ensino básico (33,1%, ou seja, quase um terço de todos os alunos na Amadora são de origem imigrante). Seguem-se Sintra (26,7%) e Seixal (25,2%), ambos com mais de ¼ dos alunos de origem imigrante, Loures, Cascais (ambos com 24,5%), Odivelas (23,9%) e Moita (21,1%). Em contraste, apenas 5,7% dos alunos em Alcochete são de origem imigrante, verificando-se também valores relativamente baixos em Palmela (11,4%) e Sesimbra (13%).

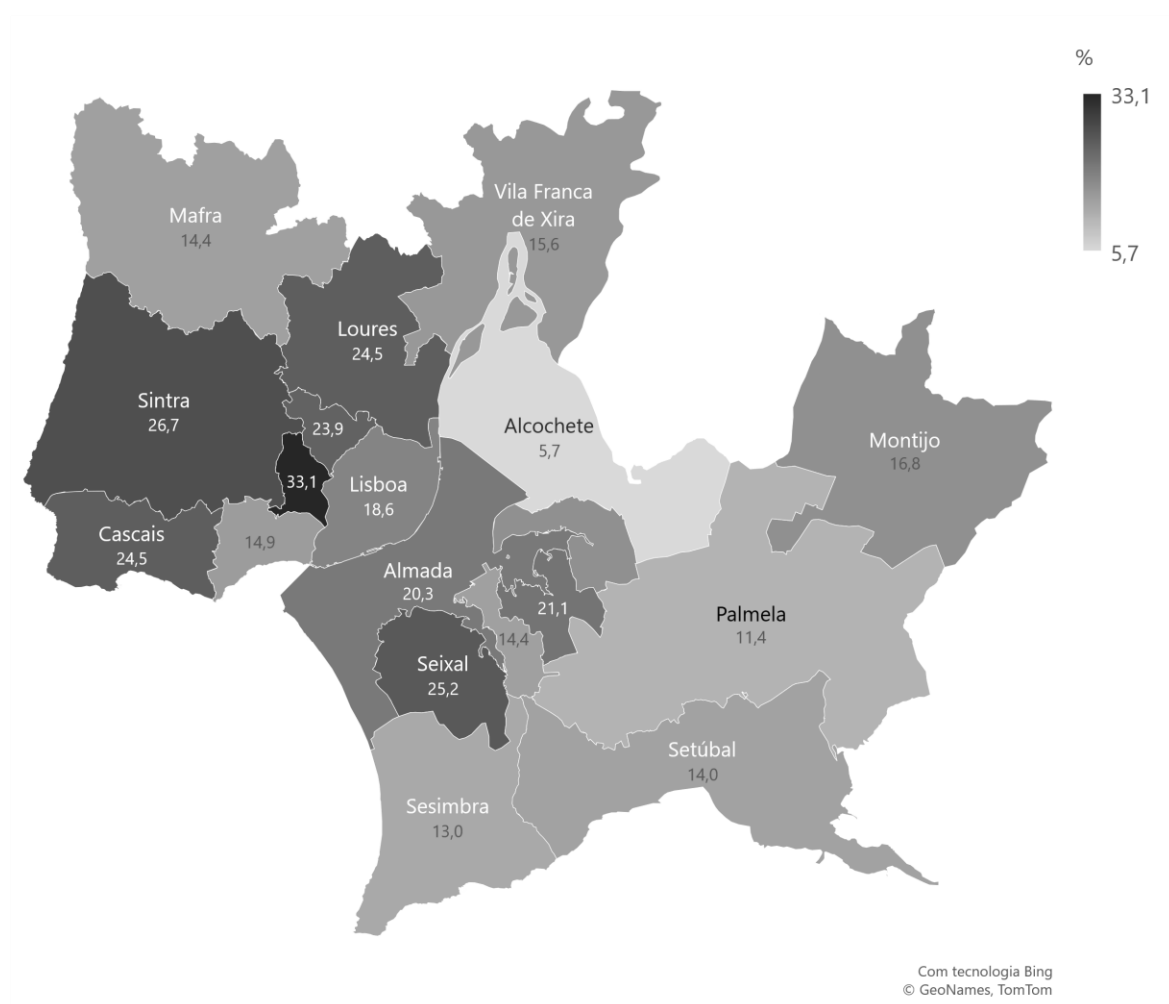


Figura 4.7. Alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico com origem imigrante, por concelho, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Importa, agora, avançar para uma caracterização mais complexa dos alunos do ensino básico da AML, nomeadamente, considerando a intersecção entre origens sociais e étnicas. Quando se compara o nível de escolaridade mais elevado alcançado pelas famílias dos alunos com estatutos migratórios distintos, os alunos com origem imigrante destacam-se pelas mais elevadas proporções de progenitores com, no máximo, algum ciclo do ensino básico concluído (39,8%) e as mais baixas taxas de conclusões de um grau de ensino superior (21,4%) (figura 4.8) ($H(3)=3705,127, p<0,001$). Comparativamente, 34,2% dos alunos sem origem imigrante têm famílias com ensino superior completo e 31,4% concluíram, no máximo, algum ciclo do ensino básico (respetivamente, +13,8 p.p. e -8,6 p.p.). No entanto, é entre os alunos descendentes de retornados e de emigrantes que se encontram as famílias mais escolarizadas, onde 45,6% e 51,5%, respetivamente, têm ensino superior, ao passo que apenas 18,9% e 12,2% têm no máximo algum nível do ensino básico concluído. Estes dados reforçam a necessidade de considerar cuidadosamente os modos de categorização do estatuto migratório das crianças e jovens em Portugal, sob pena de sobrestimar a “vantagem imigrante” no que toca ao capital cultural das suas famílias.

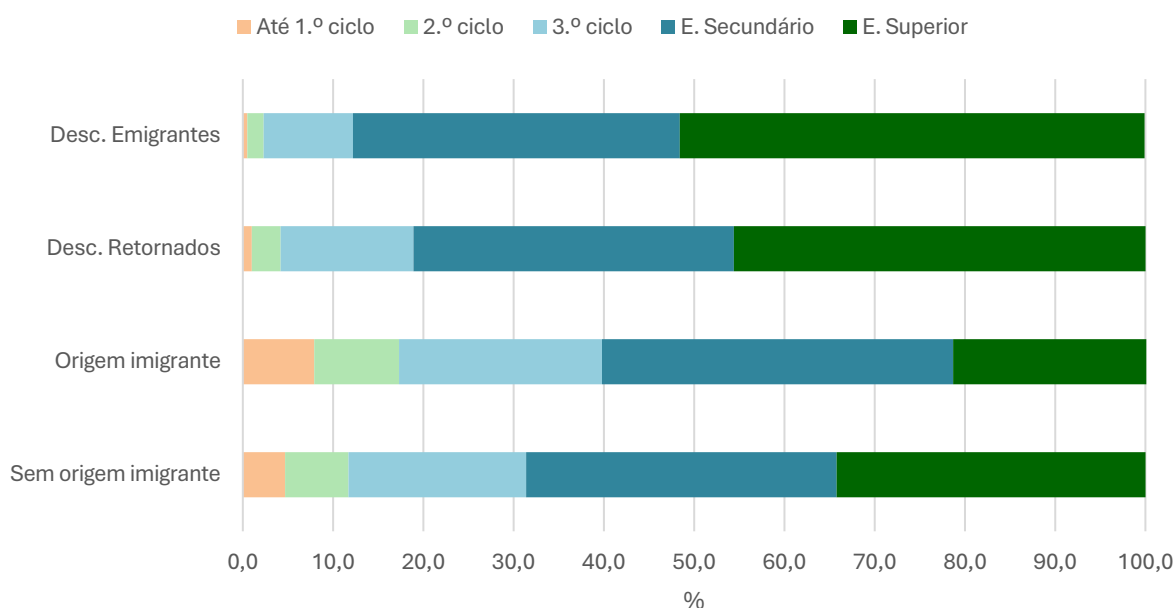


Figura 4.8. Nível de escolaridade familiar dos alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto migratório, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Aprofundando agora a análise para os dois grupos com o maior contingente no ensino básico da AML, verifica-se que também a estrutura de classes das famílias dos alunos com e sem origem imigrante difere (figura 4.9) ($\chi^2(9, N=164049)=5748,673, p<0,001$; V Cramer=0,187). Começando pelas classes sociais económica e culturalmente dominantes, os EDL constituem 9,2% dos alunos com origem imigrante,

face a 14,4% dos seus pares sem origens migratórias (-5,2 p.p.). É, contudo, ao nível da prevalência de PTE que sobressaem as maiores diferenças entre os dois grupos, já que apenas 17,4% dos alunos com origem imigrante tinham, em 2017/18, famílias pertencentes a esta classe social, face a 34% dos alunos sem origem imigrante (o dobro). Vemos, de resto, que os alunos com origem imigrante estão mais representados em todas as outras categorias de classe pautadas pelo trabalho assalariado ou dependente, com destaque para os operários (18,6%, o dobro face aos alunos sem origem imigrante), bem como no trabalho independente, isolado e pluriativo (5,4%, +1,5 p.p. do que os seus pares).

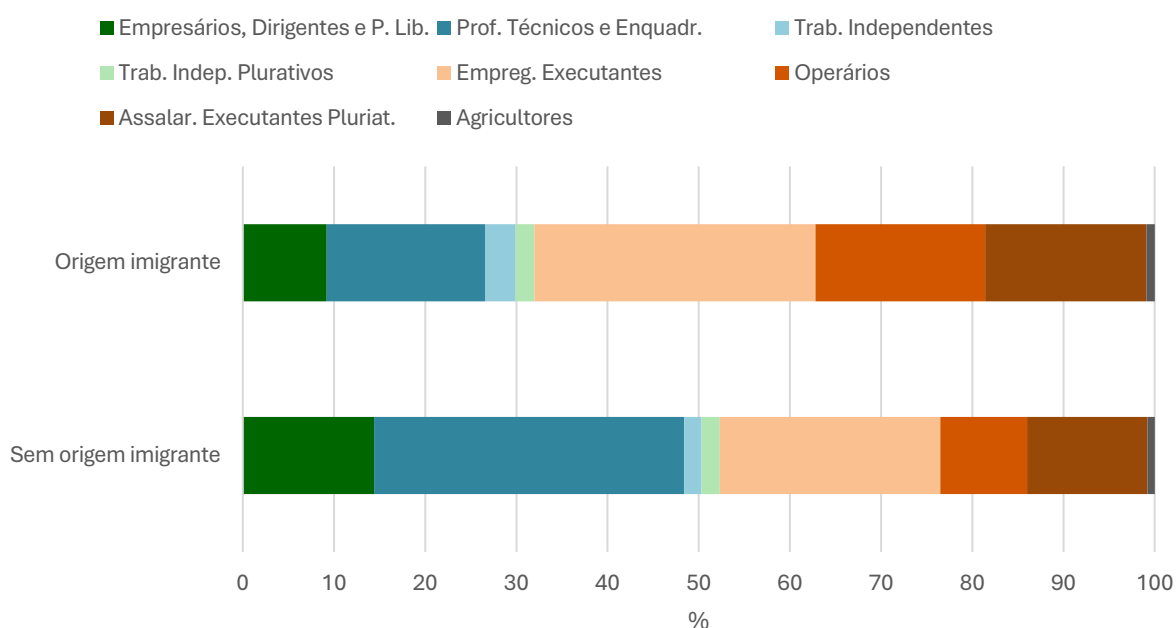


Figura 4.9. Classe social familiar (tipologia ACM) dos alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto migratório, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Diversos estudos têm vindo a salientar a heterogeneidade interna das populações imigrantes e a necessidade de considerar as suas especificidades na relação com as estruturas sociais das sociedades de acolhimento (Dronkers et al., 2012; Levels & Dronkers, 2008; Seabra et al., 2023; Seabra & Cândido, 2022). Neste sentido, a figura 4.10. permite observar as diferenças no nível de escolaridade dominante na família entre as 24 origens nacionais com mais peso nas escolas básicas da AML ($\chi^2(26, N=33016)=5153,815, p<0,001; V \text{ Cramer}=0,279$). Podemos identificar três perfis distintos. Em 2017/18, destacam-se, nas posições cimeiras, nove origens nacionais de alunos cujas famílias apresentam níveis de *escolarização acima da média das famílias sem origem imigrante* (i.e., mais de 34,2% dos pais têm ensino superior completo), com destaque para países da Europa ocidental (Países

Baixos, Itália, Reino Unido, Alemanha, França, Espanha), mas também da Europa de leste (Ucrânia e Moldávia) e para a Rússia.

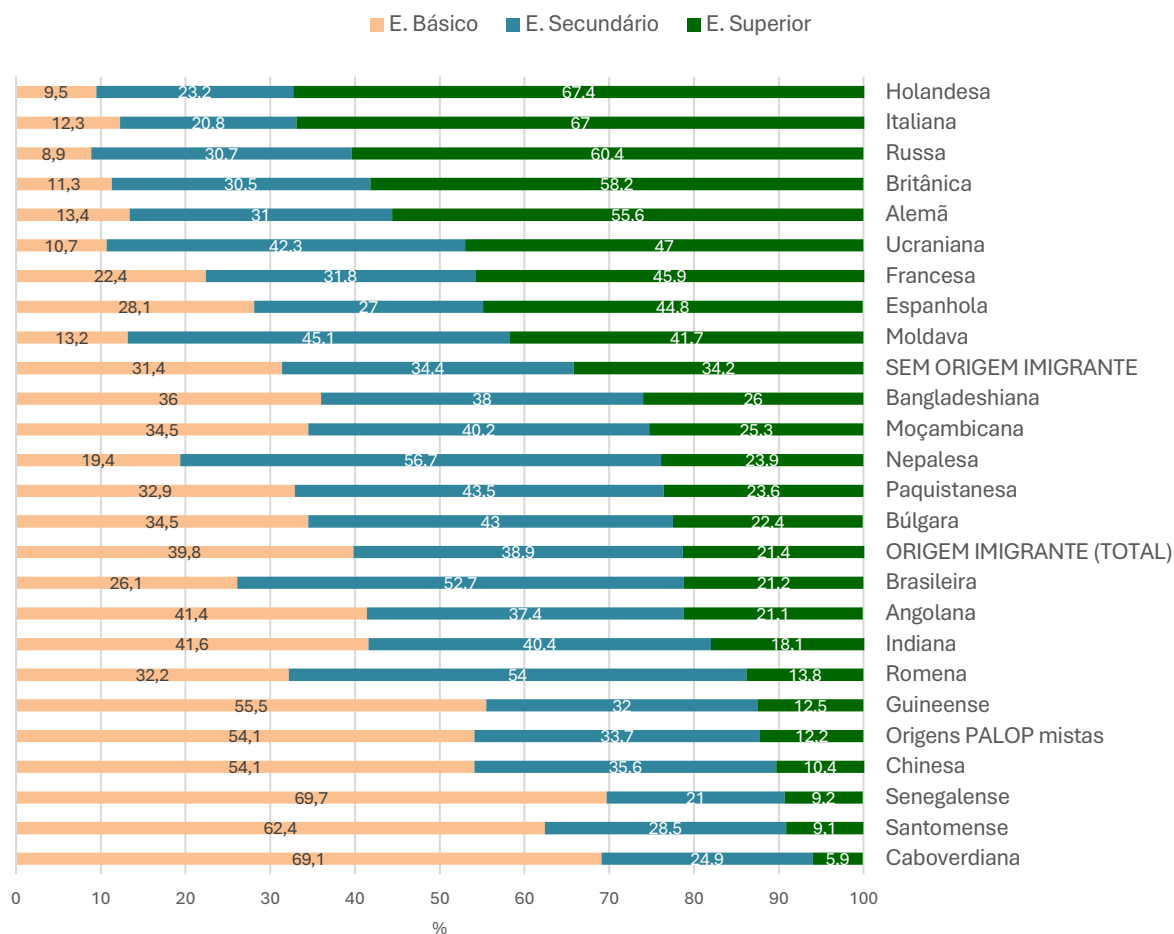


Figura 4.10. Nível de escolaridade familiar dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas do ensino básico, por origem nacional, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

De seguida, cinco origens nacionais apresentam níveis de escolaridade familiar *abaixo da média das “autóctones”*, mas *acima da média do contingente global das famílias com origem imigrante* (i.e., entre 22,4% e 26% têm ensino superior): aqui, encontram-se países da Ásia do Sul (Bangladesh, Nepal e Paquistão), bem como Moçambique e a Bulgária. Estas origens nacionais destacam-se ainda das restantes pela proporção dominante de famílias com qualificações intermédias, ao nível do ensino secundário.

Por fim, nas posições mais desfavorecidas no que toca ao capital escolar familiar, encontram-se dez origens nacionais cujas famílias apresentam as *qualificações escolares mais baixas entre os alunos de origem imigrante* (i.e., menos de 21,4% têm ensino superior e em quase todas mais de 1/3 tem, no máximo, o ensino básico completo). Encontram-se aqui sobretudo países africanos, com destaque para os historicamente colonizados por Portugal, bem como dois países asiáticos e um país do sudeste

Europeu. Estes valores são particularmente baixos entre as famílias de origem cabo-verdiana, santomense, senegalesa, chinesa (todas abaixo de 10%), as compostas por progenitores naturais de dois países PALOP, bem como de origem guineense, romena e indiana (menos de 20%). Dentro deste grupo, as famílias angolanas e brasileiras são as que apresentam taxas de escolarização ao nível do ensino superior mais próximas da média global dos alunos com origem imigrante, destacando-se em particular a origem brasileira devido à proporção maioritária de famílias com ensino secundário completo e à proporção baixa de famílias com, no máximo, o ensino básico.

Também ao nível da classe social familiar se registam importantes diferenças entre origens nacionais (figura 4.11) ($\chi^2(78, N=28514)=5898,368$, $p<0,001$; V Cramer=0,186). A mais gritante diz respeito à proporção de famílias PTE: superior à média dos alunos sem origem imigrante entre os franceses, russos e espanhóis (>34%); superior à média dos alunos com origem imigrante entre os moçambicanos, angolanos, moldavos, ucranianos e brasileiros (entre 17,5 e 33%); e muito baixa (<10%) particularmente entre os alunos chineses, cabo-verdianos, romenos, indianos e paquistaneses. Já a proporção de famílias de trabalhadores por conta própria, isolados ou empregadores, é especialmente elevada entre os alunos chineses, indianos e nepaleses. O maior número de operários conta-se entre os alunos indianos, romenos, guineenses, moldavos, paquistaneses e cabo-verdianos.

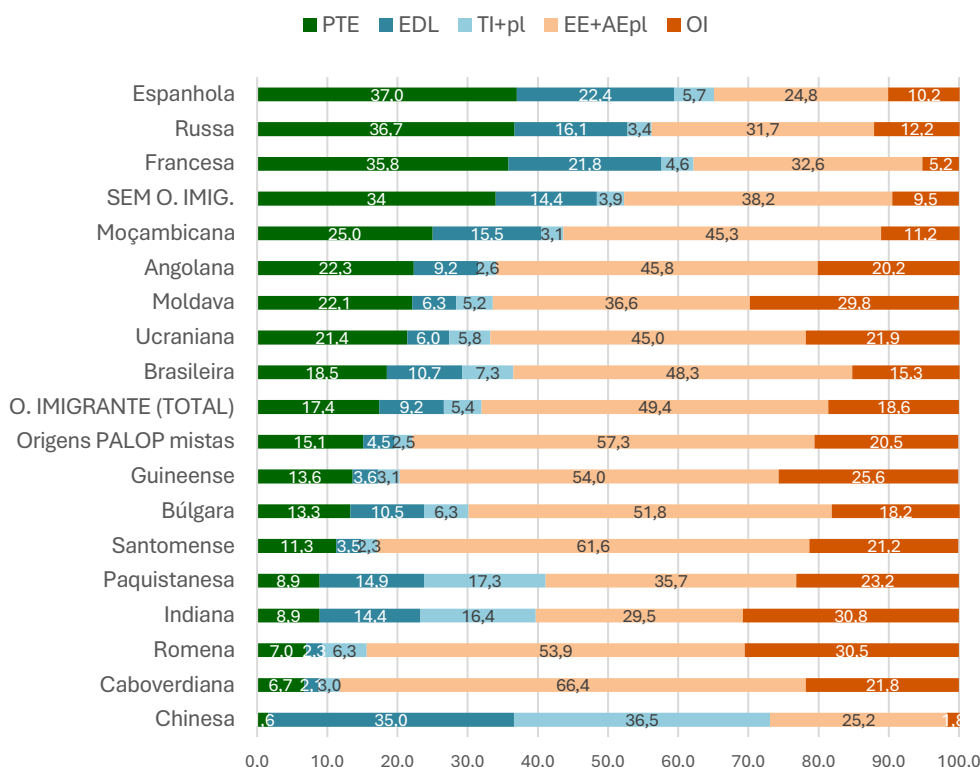


Figura 4.11. Classe social familiar dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas do ensino básico, por origem nacional, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

A figura 4.12 mostra a distribuição da escolaridade familiar entre alunos de origem imigrante com diferentes estatutos geracionais ($\chi^2(2, N=36481)=104,621, p<0,001$; V Cramer=0,054) e ascendências familiares ($\chi^2(4, N=34987)=238,660, p<0,001$; V Cramer=0,058). Vemos que as famílias binacionais estrangeiras são as que apresentam níveis de escolarização mais próximos dos registados entre os alunos sem origem imigrante (30,4% têm ensino superior, -3,8 p.p.). Este dado pode explicar, em parte, a “vantagem” escolar dos alunos com origens mistas detetada em alguns estudos nacionais (Seabra & Cândido, 2022). Ainda acima da média de escolarização global das famílias com origem imigrante, situam-se os alunos de 1.ª geração (24,4%, -9,8 p.p. face aos seus pares sem origem imigrante) e as famílias binacionais lusodescendentes (23,5%, -10,7 p.p.). São, de facto, as famílias uni nacionais e as de 2.ª geração que apresentam os níveis mais baixos de escolarização, intensificando-se as desigualdades face às famílias sem *background* migratório (19,3% e 19,7%, respetivamente, -14,9 e -14,5 p.p.).

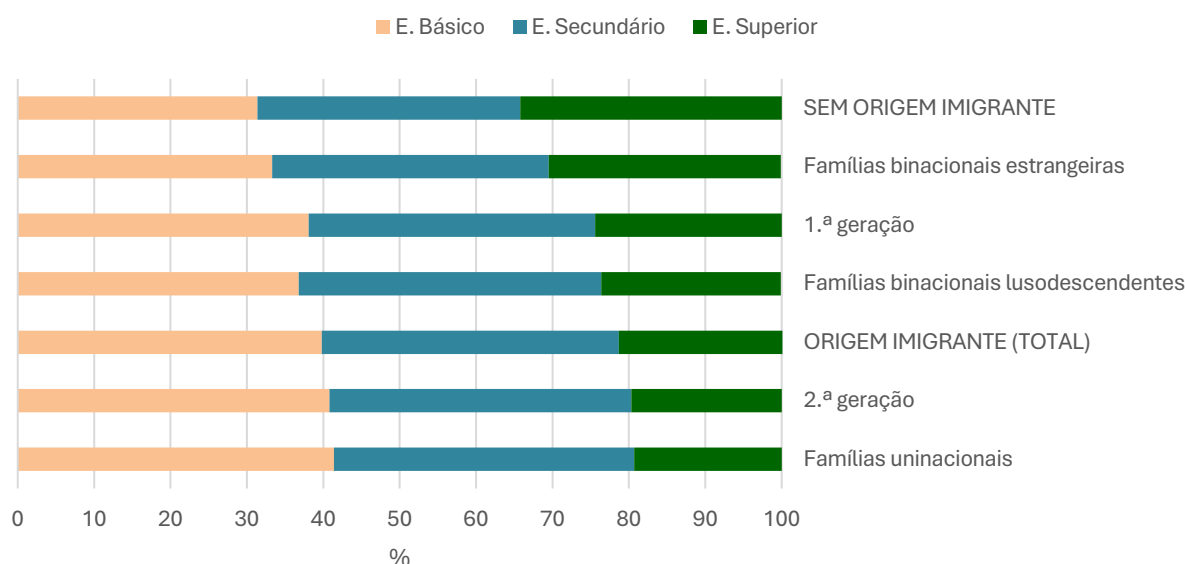


Figura 4.12. Nível de escolaridade familiar dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto geracional e tipo de ascendência, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Estes resultados sugerem que os imigrantes recém-chegados a Portugal apresentam níveis de qualificação superiores aos que chegaram ao país há várias décadas ou já nasceram cá. Por outro lado, será necessário explorar, de seguida, a relação entre o estatuto geracional, o capital cultural familiar e o desempenho académico dos alunos com origem imigrante, nomeadamente, testando a adequação das teses do “paradoxo imigrante” e da “assimilação segmentada” à realidade da AML (Cebolla-Boado et al., 2021; Portes et al., 2005).

Deixam-se, agora, algumas notas conclusivas relativamente aos dados analisados neste subcapítulo. À exceção do nível de escolaridade familiar, que registou melhorias entre 2014/15 e 2017/18 (aumento dos alunos com pelo menos um progenitor com ensino superior ou secundário), a maioria dos indicadores de origem social e condições de vida estagnou na AML. A proporção de alunos beneficiários de ASE continua elevada face ao resto do país. O desemprego das famílias com filhos a frequentar o ensino básico demonstra ser muito superior ao registado para a generalidade da população residente na região (sendo que este é, também, alto face ao valor nacional). A estrutura de classes, compreensivelmente, permaneceu relativamente estática nos três anos letivos considerados, com uma forte polarização entre os alunos com acesso a capitais culturais e económicos valorizados pela escola, e os restantes. Estes dados, quando lidos à luz dos analisados no subcapítulo 4.1, dão conta da particular vulnerabilidade socioeconómica das famílias com progénie em idade de frequência escolar, numa região que já é marcada por profundas desigualdades de rendimentos e pela crescente precariedade das condições de vida.

Por outro lado, a análise das origens migratórias e nacionais demonstra um crescimento do contingente e do peso dos alunos com origem imigrante, ao mesmo tempo que os restantes grupos diminuem – denunciando a crescente importância do saldo migratório positivo para o aumento do contingente global dos alunos no ensino obrigatório, que se tem vindo a registar nos últimos anos a nível nacional (Seabra et al., 2023). Ao mesmo tempo, sinais de diversificação fazem-se sentir, com a rápida consolidação dos alunos com origem brasileira como o maior grupo nacional, no país e nas escolas, e com o crescimento concomitante de outras origens. Adicionalmente, o aumento de alunos nascidos fora de Portugal obriga, mais do que nunca, à consideração dos desafios específicos de pertencer à "1.^a" ou à "2.^a geração", no sistema educativo português.

Esta diversidade não se limita às origens nacionais ou ao estatuto geracional. De facto, a estrutura qualificacional e de classe dos alunos com e sem origem imigrante é notoriamente distinta, apontando, entre os primeiros, para piores níveis de escolarização e para processos mais intensos de inserção em ocupações pouco qualificadas e pautadas por baixos salários (mas, também, para maior investimento no trabalho por conta própria). As análises realizadas demonstram, ainda, as desigualdades entre origens nacionais no que toca às suas origens de classe e níveis de qualificação escolar. Estas pintam um retrato preocupante dos capitais familiares que caracterizam, por um lado, as diásporas mais recentes no país (nomeadamente, do sul asiático), mas também algumas das mais antigas, em que predomina a 2.^a geração, notoriamente, os afrodescendentes com ascendência cabo-verdiana e guineense. Nestes últimos casos, parece estar em curso um processo de "assimilação segmentada" na sociedade de acolhimento (Portes & Hao, 2004), que não é ultrapassado pela permanência no país, mas é antes objeto de sedimentação prolongada de posições sociais estruturalmente desfavorecidas. Por outro lado, importa salientar o contraste com outras origens sociais – maioritariamente do centro e leste europeu – cujos níveis de escolaridade familiar rivalizam com ou superam os das famílias sem origem imigrante.

4.3. A seletividade social e étnica da retenção no ensino básico

Importa agora averiguar o grau de promoção da igualdade de oportunidades educativas nesta região. A figura 4.13. mostra a evolução da retenção e desistência nos vários anos de escolaridade do ensino básico público, na AML, entre 2014/15 e 2017/18. Durante o período analisado, houve uma descida global das taxas de retenção em todos os ciclos, mais expressiva no 2.º (de 13,3% para 9%) e no 3.º ciclo (de 16,1% para 11,6%), mas também ocorrida no 1.º ciclo (de 5,2% para 3,7%).



Figura 4.13. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos matriculados em escolas públicas, por ciclo de ensino, ano de escolaridade e modalidade do plano de estudos, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Analisando os anos escolares isoladamente, vemos que esta descida geral se deve sobretudo ao abrandamento constante da reprovação nos anos iniciais de cada ciclo (2.º ano, 5.º ano e 7.º ano). Apesar disso – e tal como verificado no resto do país (ver subcapítulo 4.1) –, continua a ser nestes anos que se registam consistentemente os valores mais elevados de retenção e desistência.

Importa ainda destacar os níveis de incidência extremamente elevados da retenção entre os alunos inscritos em ofertas educativas não-regulares (onde se incluem os PCA, CEF e cursos vocacionais), onde sucede, além disso, um aumento desta prática em 2016/17, em clara contra tendência face ao ensino regular. Tal sugere que o desinvestimento político na diferenciação curricular no ensino básico não impediu a consolidação do estatuto desvalorizado destas ofertas educativas, cada vez mais equivalentes a redutos de insucesso e de exclusão no interior das escolas.

A seletividade escolar não é, contudo, a mesma entre todos os alunos (quadro 4.4). A relação entre a prática da retenção e a escolaridade dominante na família é quase linear: quanto mais escolarizada a família do aluno, menor a retenção. Ter pelo menos um progenitor com um grau de ensino superior confere um efeito particularmente protetor face a este mecanismo de seleção escolar: em todos os anos da escola básica, a retenção para estes alunos nunca ultrapassa os 3,3% em 2017/18. Estes, juntamente com os que têm pelo menos um progenitor com o ensino secundário completo, são os únicos cujas taxas de retenção se mantêm abaixo da média em todos os ciclos analisados.

Verifica-se, porém, uma singularidade, registada já noutros estudos, entre os alunos vindos de famílias sem qualquer qualificação escolar. Sobretudo face aos seus pares cujas famílias concluíram apenas o 1.º ciclo do ensino básico, estes alunos reprovam consideravelmente menos, nomeadamente, no 2.º, 4.º e 7.º anos de escolaridade, onde as suas taxas de retenção representam cerca de metade das registadas entre os últimos. A tese de que a ausência de experiências escolares pode constituir uma oportunidade de construção de uma imagem positiva (apesar de idealizada) face à escola, ao contrário do que acontece entre as franjas populacionais com experiências curtas, mas profundamente pautadas pelo insucesso, parece encontrar respaldo nestes dados (Lahire, 2008 [1995]).

É, contudo, a partir do 2.º ciclo que esta vantagem relativa se começa a revelar menos forte: no 6.º, 8.º e 9.º ano, estes alunos reprovam mais do que os seus colegas. Importa, além disso, referir que estes alunos, juntamente com aqueles cujos progenitores completaram apenas o 1.º ciclo do ensino básico, sofrem as maiores taxas de retenção ainda no 2.º ciclo, quando os restantes experienciam os maiores níveis de seletividade escolar já no 3.º ciclo.

No que toca às desigualdades de classe na retenção escolar, vemos que os alunos vindos de famílias PTE são os que reprovam menos em todos os anos de escolaridade, variando entre 0,8% (4.º ano) e 4,8% (7.º ano), seguidos de muito perto pelos alunos com famílias EDL. A literatura sociológica aponta, tradicionalmente, os operários e os agricultores como sendo as classes mais afetadas pelo insucesso escolar, devido à distância cultural que separa as disposições práticas desenvolvidas nestas frações das classes populares face aos saberes-práticos que a escola valoriza (Bourdieu & Passeron, 1970). Verifica-

se, contudo, um fenómeno previamente identificado na literatura nacional (Seabra, 2010), que se prende com o maior insucesso dos alunos provenientes de famílias de trabalhadores independentes em quase todos os anos de escolaridade: as suas taxas de retenção variam entre 5% (4.º ano) e 18,2% (5.º ano). É, de facto, no 5.º ano que estes alunos mais reprovam, ao contrário das restantes classes sociais, cujas taxas de retenção e desistência são as mais elevadas no 7.º ano – assim, os alunos filhos de TI sofrem os efeitos da seletividade social de forma mais acentuada e mais cedo no seu percurso escolar. É relevante salientar, contudo, que a desvantagem dos filhos de operários se acentua no 3.º ciclo do ensino básico, onde as suas taxas de retenção superam as dos TI, chegando a atingir os 19,1% no 7.º ano.

Quadro 4.4. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos matriculados em escolas públicas, por ciclo de ensino, ano de escolaridade, escolaridade familiar, classe social familiar, estatuto de beneficiário de ASE e situação familiar face ao desemprego, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

		1.º ciclo				2.º ciclo			3.º ciclo			
		2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total	5.º ano	6.º ano	Total	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total
ESCOLARIDADE FAMILIAR ⁽¹⁾	Nenhuma	13,8	5,0	4,9	6,0	26,3	28,4	29,1	17,3	24,2	21,2	22,1
	1.º ciclo	25,3	8,2	10,4	12,0	31,0	24,0	29,8	30,3	21,3	18,0	25,6
	2.º ciclo	18,5	5,9	5,7	8,1	17,9	17,9	18,8	22,9	18,1	13,3	19,6
	3.º ciclo	11,9	4,1	2,8	5,0	10,8	11,0	11,3	19,3	13,4	12,2	16,1
	E. Secundário	5,8	2,1	2,1	2,5	4,8	4,5	4,8	9,8	7,5	7,7	8,8
	E. Superior	1,7	0,7	1,0	0,9	1,4	1,4	1,4	3,3	3,3	3,0	3,3
	Total	8,2	3,2	3,1	3,2	8,8	8,0	7,6	13,0	9,7	9,0	10,4
CLASSE SOCIAL FAMILIAR ⁽²⁾	EDL	3,4	0,9	1,2	1,4	2,6	2,7	2,7	5,9	4,7	4,4	5,3
	PTE	2,4	1,0	0,8	1,1	1,9	2,4	2,2	4,8	4,4	3,7	4,5
	TI+pl	10,3	5,1	5,0	5,2	18,2	11,4	15,7	13,2	9,6	11,7	12,7
	A	7,5	3,0	0,7	3,1	6,1	8,6	8,1	17,8	9,5	10,2	14,0
	EE	8,2	2,9	2,9	3,6	8,3	8,2	8,5	15,1	11,5	9,9	13,2
	OI	12,1	4,1	3,8	5,2	12,6	11,2	12,6	19,1	13,8	12,5	16,3
	AEpl	8,2	2,4	2,2	3,4	7,0	8,2	8,1	15,6	10,7	10,5	13,1
	Total	6,4	2,2	2,1	2,7	6,3	6,1	6,5	11,1	8,3	7,4	9,7
BENEFICIÁRIO DE ASE ⁽³⁾	Sim	12,3	4,0	3,5	5,2	13,1	11,1	12,8	18,8	13,1	11,9	15,9
	Não	5,5	2,7	2,8	2,8	5,7	6,0	6,3	9,7	7,9	7,7	9,3
	Total	8,2	3,2	3,1	3,7	8,8	8,0	9,0	13,0	9,7	9,0	11,6
SITUAÇÃO FAMILIAR FACE AO DESEMPREGO ⁽⁴⁾	Sim	12,7	4,6	4,3	5,8	13,4	11,6	13,2	18,5	13,7	11,6	16,1
	Não	4,4	1,5	1,5	1,9	4,8	4,6	5,0	8,8	6,7	6,1	7,8
	Total	7,2	2,5	2,4	3,1	7,4	6,5	7,3	11,2	8,3	7,3	9,7

Legenda: (1) $H(1) = 7658,778$, $p < 0,001$; (2) $\chi^2(6, N=175557) = 3053,412$, $p < 0,001$; V Cramer=0,132; (3) $p < 0,001$, $\phi = 0,106$; (4) $p < 0,001$, $\phi = 0,082$.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Quanto aos filhos de agricultores, estes apresentam taxas de retenção semelhantes às dos seus pares EE e AEpl, sugerindo uma melhoria relativa da posição desta classe social face à instituição escolar, pelo menos, em territórios urbanos e suburbanos como a AML. A reprovação atinge, também, mais os alunos beneficiários de ASE, sobretudo nos anos iniciais de cada ciclo do ensino básico, onde esta diferença

constitui pelo menos o dobro dos valores registados entre alunos não beneficiários. A desigualdade é particularmente gritante no 5.º ano, onde 13,1% dos alunos com ASE reprovam, face a 5,7% dos restantes. Os valores mais altos são, contudo, atingidos no 7.º ano (respetivamente, 18,8% face a 9,7%). Regista-se uma situação semelhante quando se comparam as taxas de retenção dos alunos com diferentes situações familiares face ao desemprego.

O quadro 4.5. ilustra as taxas de retenção e desistência entre alunos com e sem origem imigrante e, dentro destes últimos, de acordo com o seu estatuto geracional e tipo de ascendência. Em 2017/18, os alunos com origem imigrante registavam as mais elevadas taxas de retenção em todos os anos e ciclos do ensino básico, variando entre 5,4% (3.º ano) e 19,4% (7.º ano). Por comparação as taxas de retenção e desistência dos alunos sem origem imigrante variavam entre 2,4% (4.º ano) e 11,6% (7.º ano). Adicionalmente, a desigualdade entre estes dois grupos aumenta de forma quase linear ao longo dos anos de escolaridade básica.

Já os alunos descendentes de retornados e de emigrantes apresentam as taxas de retenção mais baixas, em particular, estes últimos, variando entre 0,9% (3.º ano) e 5,8% (8.º ano).

Quadro 4.5. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos matriculados em escolas públicas, por ciclo de ensino, ano de escolaridade, estatuto migratório, estatuto geracional e tipo de ascendência familiar, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

		1.º ciclo				2.º ciclo			3.º ciclo			
		2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total	5.º ano	6.º ano	Total	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total
ESTATUTO MIGRATÓRIO ⁽¹⁾	Sem origem imigrante	7,5	2,6	2,4	3,2	8,0	7,1	8,1	11,6	8,4	7,3	10,1
	Origem imigrante	10,9	5,4	5,8	5,7	12,1	11,8	12,5	19,4	15,4	16,8	18,1
	D. Retornados	3,7	1,4	1,3	1,7	3,8	3,8	3,9	7,3	7,0	5,0	6,9
	D. Emigrantes	2,6	0,9	1,5	1,3	1,0	2,6	1,8	4,5	5,8	3,4	4,6
	Total	8,1	3,2	3,0	3,7	8,6	7,9	8,8	12,8	9,6	8,9	10,1
ESTATUTO GERACIONAL (O. IMIGRANTE) ⁽²⁾	1.ª geração	15,3	9,8	11,2	9,3	15,4	16,2	16,6	25,4	21,9	22,6	23,8
	2.ª geração	8,7	3,3	2,9	3,9	10,0	8,7	9,7	14,7	9,9	11,4	13,1
	Total	10,9	5,4	5,8	5,7	12,2	11,8	12,5	19,4	15,4	16,7	18,1
TIPO DE ASCENDÊNCIA (O. IMIGRANTE) ⁽³⁾	Uni nacional	12,0	7,0	7,9	7,0	13,6	13,8	14,3	21,4	17,4	20,3	20,4
	Binacional estrangeira	8,2	3,8	2,8	4,0	5,8	6,0	6,4	12,1	8,6	7,1	10,6
	Binacional lusodescendente	9,1	3,5	3,2	4,1	10,6	9,0	10,3	16,2	12,2	10,7	14,0
	Total	10,5	5,4	5,6	5,5	11,9	11,5	12,2	19,1	15,1	16,4	17,7

Legenda: (1) $\chi^2(3, N=225979)=1288,494, p<0,001$; V Cramer=0,076; (2) $p<0,001, \phi = 0,136$; (3) $\chi^2(2, N=42775)=347,345, p<0,001$; V Cramer=0,090.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Aprofundando a análise para os alunos com origem imigrante, verifica-se que os de 2.ª geração apresentam uma clara vantagem face aos seus pares de 1.ª geração, no que toca ao grau de seletividade étnica da reprovação. Importa ainda destacar que a 2.ª geração tem resultados próximos dos colegas sem origem imigrante, sobretudo no 1.º e 2.º ciclo – algo já verificado em análises de outros autores para o contingente nacional (Seabra & Cândido, 2022).

Outro dado a ter em conta na análise da retenção e desistência é o impacto do tipo de ascendência nacional familiar dos alunos com origem imigrante. É entre as famílias uni nacionais que se verificam as taxas mais elevadas de retenção e desistência, ao passo que o contrário acontece com as famílias binacionais estrangeiras. A distância entre estes dois grupos aumenta progressivamente ao longo dos ciclos de ensino, indo de 3 p.p. no 1.º ciclo, para 7,9 p.p. no 2.º ciclo e, finalmente, para 9,8 p.p. no 3.º ciclo.

Importa, agora, analisar o impacto da retenção para alunos de origem imigrante com diferentes origens nacionais (figura 4.14).¹⁰² Olhando para a situação dos vários grupos em 2017/18, é possível distinguir três padrões de reprovação bastante consistentes entre ciclos de ensino na AML:

- Os alunos *cabo-verdianos e os guineenses*, juntamente com os *paquistaneses, indianos e nepaleses*, encontram-se consistentemente no pódio da retenção do ensino básico, com taxas muito acima da média dos seus pares de outras origens. Ao passo que o insucesso desproporcional dos primeiros dois grupos de alunos tem sido amplamente documentado em Portugal, o insucesso dos alunos sul-asiáticos é uma novidade relativa no panorama nacional, tendo estes sido tradicionalmente identificados como protagonizando trajetórias escolares de sucesso – sobretudo, os de origem indiana (Seabra, 2010);
- Os alunos *chineses, romenos e espanhóis* situam-se numa posição intermédia, com taxas de retenção acima dos alunos sem origem imigrante, mas abaixo dos seus pares imigrantes de outras origens. Na literatura nacional, pouco é sabido acerca da experiência destes grupos nacionais na escola. No entanto, a pesquisa que se centra nos alunos da Europa de Leste como grupo internamente homogéneo tende a atribuir-lhes níveis elevados de sucesso escolar (A. Martins, 2006);
- Os alunos *ucranianos* são a origem nacional com taxas de retenção mais baixas em todos os ciclos de ensino, inclusive face à dos alunos sem origem imigrante – algo que está em linha com a investigação anterior (Castro, 2016; Mendes, 2011). Adicionalmente, várias origens foram excluídas desta análise por apresentarem números residuais de retenção em todos os ciclos de ensino – é o caso dos alunos *holandeses, britânicos, italianos, etc.*

No geral, a retenção tende a piorar para todos os grupos de alunos com o avançar dos ciclos de ensino. Porém, registam-se diferenças na evolução da posição relativa de algumas origens nacionais. Enquanto os alunos de origem espanhola, romena e angolana tendem a reprovar progressivamente menos que os seus pares de outras origens, ao longo dos ciclos, os alunos brasileiros e moçambicanos vão-se aproximando das maiores taxas de retenção e desistência.

¹⁰² 1.º ciclo: $\chi^2(13, N=17636)=134,230, p<0,001$; V Cramer=0,087. 2.º ciclo: $\chi^2(13, N=9093)=71,232, p<0,001$; V Cramer=0,089. 3.º ciclo: $\chi^2(13, N=14056)=271,846, p<0,001$; V Cramer=0,139.

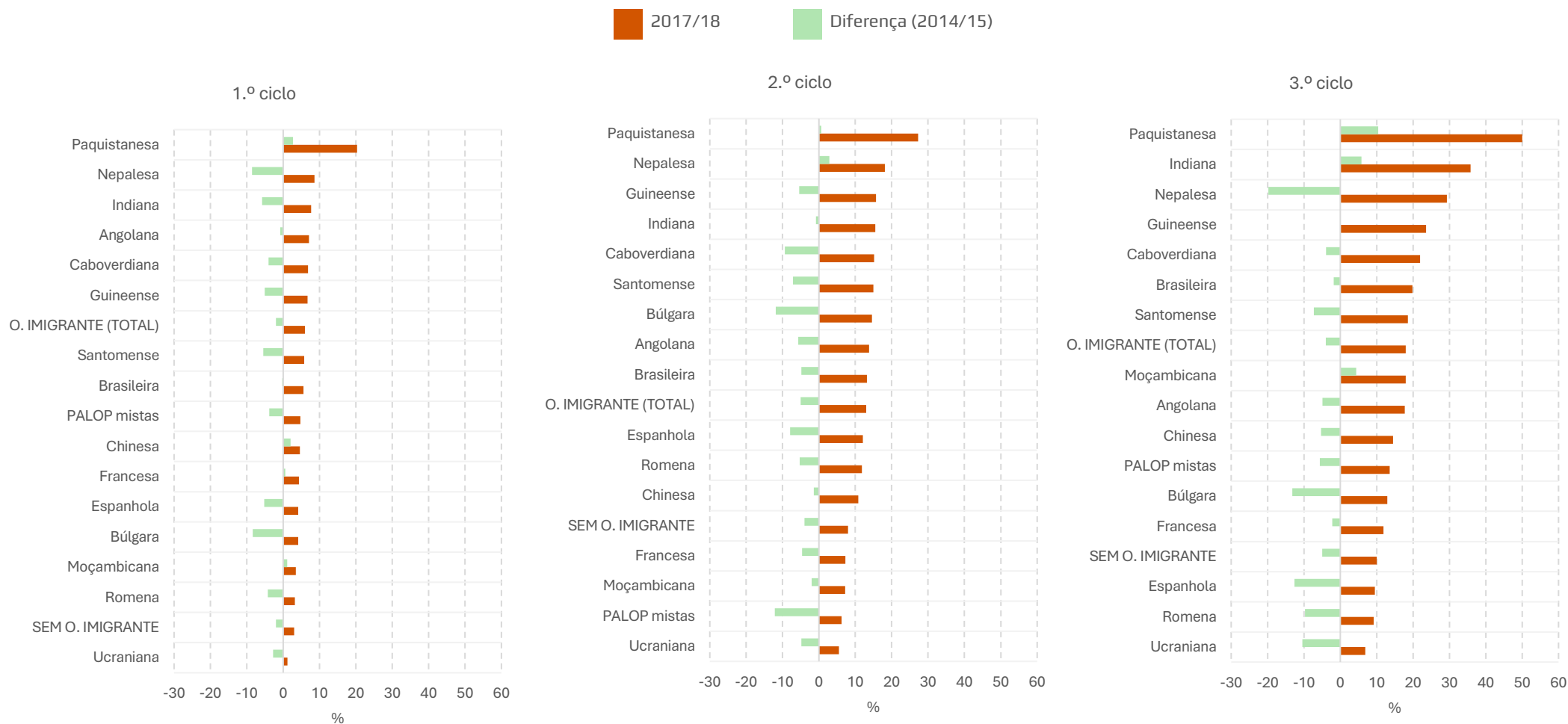


Figura 4.14. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas, por ciclo de ensino e origem nacional, 2017/18 e diferença face a 2014/15, Área Metropolitana de Lisboa (%)

Nota: excluíram-se algumas origens nacionais, devido ao número residual de casos de retenção e desistência (ex.: holandesa, britânica, italiana, etc.).

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Quase todos os grupos nacionais experienciaram uma descida nas taxas de retenção, desde 2014/15, com as melhorias mais expressivas a serem protagonizadas pelos alunos originários dos PALOP – nomeadamente, os cabo-verdianos e os santomenses –, bem como pelos de origem búlgara e nepalesa. Os alunos paquistaneses são o único grupo que reprova mais no final do período em análise em todos os ciclos de ensino.

As análises precedentes permitem detetar a persistência de fortes desigualdades no grau de seletividade social e étnica da reprovação no ensino básico, entre 2014/15 e 2017/18, na AML. O quadro 4.6. compara as taxas de retenção e desistência dos alunos com e sem origem imigrante nos três ciclos de ensino básico, de acordo com o sexo, a escolaridade dominante na família e a classe social familiar, em 2017/18. Tal permite analisar o impacto relativo que as desigualdades de género e sociais têm sobre o (in)sucesso académico de alunos com diferentes estatutos migratórios.

No que toca ao género, a tendência global vai no sentido de os rapazes reprovarem mais do que as raparigas, em todos os ciclos do ensino básico e independentemente do estatuto migratório. No entanto, se considerarmos a diferença nas taxas de retenção e desistência em 2017/18 entre alunos do mesmo sexo, mas com diferentes estatutos migratórios, verificamos que os rapazes de origem imigrante reprovam consideravelmente mais do que os seus pares “autóctones”, sobretudo no 2.º e no 3.º ciclo (aqui, quase o dobro – 20,3%, face a 11,7%). Também as raparigas de origem imigrante reprovam mais do que as suas congéneres sem origem imigrante, sobretudo, no 3.º ciclo (cerca do dobro – 15,8% face a 8,4%). Adicionalmente, as desigualdades de género na retenção escolar são maiores entre os alunos com origem imigrante, atingindo o pico no 2.º ciclo, quando as raparigas reprovam -7 p.p. do que os rapazes com o mesmo estatuto migratório (raparigas: $p < 0,001$, $\phi = -0,065$; rapazes: $p < 0,001$, $\phi = -0,075$). Assim, ser rapaz na escola portuguesa pode ser particularmente penalizador para os alunos imigrantes.

Quanto à escolaridade dominante na família, verifica-se que, quanto mais elevada, menores as taxas de retenção e desistência, independentemente do estatuto migratório. Porém, os alunos com origem imigrante cujas famílias têm, no máximo, um grau do ensino básico concluído, reprovam ligeiramente menos que os seus pares sem origem imigrante no 2.º ciclo (15,4% face a 16,4%), parecendo constituir uma manifestação da tese do “otimismo imigrante” (Cebolla-Boado et al., 2021). Contudo, esta “vantagem imigrante” regista-se apenas entre as famílias com baixos capitais culturais: no 2.º ciclo, os alunos imigrantes cujas famílias completaram o ensino secundário ou superior reprovam +4,8 p.p. e +4,7 p.p.; no 3.º ciclo, esta desigualdade aumenta para +7 p.p. e +7,1 p.p. Importa ainda registar que, entre os alunos sem origem imigrante, a diferença nas taxas de retenção entre famílias de baixas e elevadas qualificações é consideravelmente maior do que entre os seus pares imigrantes (famílias com baixa escolaridade: $p < 0,001$, $\phi = -0,009$; famílias com elevada escolaridade: $p < 0,001$, $\phi = -0,111$). Tal significa que o capital cultural familiar faz mais a diferença no grau de seletividade escolar dos alunos “autóctones” do que dos alunos com origem imigrante.

Quadro 4.6. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos com e sem origem imigrante matriculados em escolas públicas, por ciclo de ensino, sexo, escolaridade familiar e classe social familiar, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

		Sem origem imigrante			Origem imigrante			Diferença Sem-Com O. Imigrante		
		1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
SEXO	F	2,8	6,4	8,4	4,9	8,9	15,8	-2,1	-2,5	-7,4
	M	3,6	9,7	11,7	6,5	15,9	20,3	-2,9	-6,2	-8,6
	Total	3,2	8,1	10,1	5,7	12,5	18,1	-2,5	-4,4	-8,0
	Diferença F-M	-0,8	-3,3	-3,3	-1,6	-7,0	-4,5	0,8	3,7	1,2
ESCOLARIDADE FAMILIAR	E. Básico	6,5	16,4	17,6	6,5	15,4	20,4	0,0	1,0	-2,8
	E. Secundário	1,9	3,8	7,5	4,5	8,6	14,5	-2,6	-4,8	-7,0
	E. Superior	0,6	0,9	2,4	2,9	5,6	9,5	-2,3	-4,7	-7,1
	Total	2,8	6,9	9,2	4,9	10,8	16,0	-2,1	-3,9	-6,8
	Diferença E.B.-E-S.	5,9	15,5	15,2	3,6	9,8	10,9	2,3	5,7	4,3
CLASSE SOCIAL FAMILIAR	EDL	1,2	2,3	4,6	2,9	6,1	10,0	-1,7	-3,8	-5,4
	PTE	0,8	1,7	4,0	3,3	7,3	9,5	-2,5	-5,6	-5,5
	TI	5,3	17,6	11,7	5,4	9,6	17,3	-0,1	8,0	-5,6
	A	2,7	6,7	14,4	4,3	10,4	14,4	-1,6	-3,7	0,0
	EE	3,2	7,2	11,4	4,9	12,3	18,6	-1,7	-5,1	-7,2
	OI	5,0	12,3	15,5	5,8	13,2	19,4	-0,8	-0,9	-3,9
	AEpl	3,2	7,7	12,8	3,8	10,2	14,7	-0,6	-2,5	-1,9
	Total	2,3	5,6	8,5	4,5	10,6	15,4	-2,2	-5,0	-6,9
	Diferença PTE-TI	-4,5	-15,9	-7,7	-2,1	-2,3	-7,8	-2,4	-	0,1
	Diferença PTE-O	-4,2	-10,6	-11,5	-2,5	-5,9	-9,9	-1,7	-4,7	-1,6

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria

As classes sociais com as taxas mais elevadas de retenção são, entre os alunos com origem imigrante, os operários (19,4%), seguidos dos EE (18,6%) e dos TI (17,3%), no 3.º ciclo do ensino básico. Entre os alunos sem origem imigrante, são os TI no 2.º ciclo (17,6%), seguidos dos operários (15,5%) e dos agricultores (14,4%) no 3.º ciclo. Para ambos os estatutos migratórios, os PTE apresentam as mais baixas taxas de retenção. Comparando as mesmas classes sociais com estatutos migratórios distintos, verifica-se que as taxas de retenção são superiores entre os alunos com origem imigrante para quase todas as classes, com destaque para os EE e os PTE, onde a desvantagem dos imigrantes é particularmente acentuada (EE: $p < 0,001$, $\phi = -0,066$; PTE: $p < 0,001$, $\phi = -0,085$). Pela positiva, sobressaem os alunos imigrantes filhos de TI no 2.º ciclo, com taxas de retenção e desistência 8 p.p. abaixo dos seus congéneres “autóctones” ($p = 0,565$, $\phi = 0,007$). À semelhança do que sucede com a escolaridade dominante na família, também no que respeita às desigualdades de classe se verifica que as diferenças são menos expressivas entre os imigrantes, apontando para uma homogeneização do insucesso entre estes alunos que é mais resistente aos efeitos compensadores ou intensificadores da origem social sobre as desigualdades educativas.

Importa, agora, realizar uma análise semelhante, tendo em conta o impacto das desigualdades sociais e, também, de pertença geracional, para as várias origens nacionais dos alunos do ensino básico

na AML. Serão as taxas de retenção de todos os alunos de origem imigrante afetados de igual forma pelo nível de escolaridade dominante na família ou pelo seu estatuto geracional?

Vemos no quadro 4.7. que, para a generalidade dos alunos com *background* imigrante, quanto mais escolarizada for a sua família, menor será a incidência da retenção ou desistência ao longo do ensino básico na AML. Existem, contudo, duas exceções à regra: entre os alunos com origem chinesa e nepalesa, a relação entre escolaridade familiar e a retenção é negativa do 1.º ao 3.º ciclo do ensino básico.

Quadro 4.7. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas, por origem nacional e nível de escolaridade dominante na família, 1.º, 2.º e 3.º ciclo, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

		1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
SEM O. IMIG.	E. Básico	6,5	16,4	17,6
	E. Secundário	1,9	3,8	7,5
	E. Superior	0,6	0,9	2,4
	<i>Total</i>	2,8	6,9	9,2
O. IMIGRANTE (TOTAL)	E. Básico	6,5	15,4	20,4
	E. Secundário	4,5	8,6	14,5
	E. Superior	2,9	5,6	9,5
	<i>Total</i>	4,9	10,8	16
ANGOLANA	E. Básico	6,5	13,9	19,1
	E. Secundário	6,0	8,5	14,2
	E. Superior	5,3	13,5	12,1
	<i>Total</i>	7,1	13,8	17,7
CABOVERDIANA	E. Básico	6,9	16,0	23,0
	E. Secundário	5,3	12,2	15,0
	E. Superior	2,8	8,2	14,9
	<i>Total</i>	6,8	15,2	21,9
GUINEENSE	E. Básico	6,8	16,4	21,6
	E. Secundário	7,5	10,8	20,9
	E. Superior	6,0	3,2	10,4
	<i>Total</i>	6,7	15,7	23,6
SANTOMENSE	E. Básico	6,7	16,7	16,3
	E. Secundário	2,8	9,7	11,1
	E. Superior	2,2	9,1	9,2
	<i>Total</i>	5,8	15,0	18,6
BRASILEIRA	E. Básico	7,2	16,8	20,8
	E. Secundário	4,4	9,0	16,6
	E. Superior	3,5	8,4	13,1
	<i>Total</i>	5,6	13,2	19,8
UCRANIANA	E. Básico	n/d	11,1	8,0
	E. Secundário	n/d	7,4	8,0
	E. Superior	n/d	1,9	4,7
	<i>Total</i>	1,2	5,5	6,9
CHINESA	E. Básico	2,6	8,3	14,3
	E. Secundário	3,9	7,5	16,7
	E. Superior	3,7	16,7	18,2
	<i>Total</i>	4,6	10,8	14,5
INDIANA	E. Básico	9,4	n/d	32,7
	E. Secundário	2,7	n/d	23,5
	E. Superior	7,7	n/d	15,0
	<i>Total</i>	7,7	15,5	35,8
NEPALESA	E. Básico	5,0	14,3	28,0
	E. Secundário	6,2	19,4	28,6
	E. Superior	7,4	18,8	23,8
	<i>Total</i>	8,6	18,1	29,3
PAQUISTANESA	E. Básico	n/d	44,4	37,5
	E. Secundário	n/d	33,3	65,0
	E. Superior	n/d	16,7	33,3
	<i>Total</i>	20,3	27,3	50,0

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria

Na comparação com os alunos sem origem imigrante com o mesmo capital escolar familiar, quase todas as origens nacionais reprovam mais, à exceção dos alunos chineses e ucranianos cujas famílias têm apenas um grau do ensino básico concluído.

Entre as *famílias menos escolarizadas* ($X^2(13, N=13853)=57,094, p<0,001$; V Cramer=0,064), os valores mais altos de retenção registam-se entre os alunos com origem indiana, nepalesa e paquistanesa. No sentido oposto, como já vimos, encontram-se os alunos ucranianos e chineses, mas também os de origem santomense e cabo-verdiana.

Entre as *famílias com o ensino secundário* ($X^2(13, N=12922)=137,902, p<0,001$; V Cramer=0,103), as taxas de retenção e desistência mais elevadas são as dos alunos de origem guineense, nepalesa e paquistanesa. Mais uma vez, os alunos de origem ucraniana e chinesa destacam-se pela positiva.

Por fim, para os alunos com *famílias altamente escolarizadas* ($X^2(13, N=6241)=82,902, p<0,001$; V Cramer=0,115), os alunos ucranianos e santomenses são os únicos com taxas de reprovação abaixo da média dos seus colegas de outras origens com o mesmo capital escolar familiar.

O quadro 4.8. volta a comparar a distribuição da retenção e desistência entre as origens nacionais, desta vez, de acordo com o estatuto geracional dos alunos. Globalmente, persiste uma tendência clara no sentido de a 1.^a geração reprovar mais do que a 2.^a geração.

Apesar disso, algumas origens nacionais são consistentemente mais reprovadas, independentemente do estatuto geracional: é o caso dos alunos de origem angolana, cabo-verdiana e guineense, com taxas de retenção acima da média em ambas as gerações. É ainda entre os últimos dois grupos de alunos que se registam algumas das diferenças mais reduzidas entre as taxas de retenção das duas gerações, o que sugere que, para os alunos cabo-verdianos e guineenses, a vantagem da 2.^a geração é menos expressiva na determinação do grau de seletividade escolar experienciado no ensino básico.

Também entre os alunos de origem ucraniana e moldava se registam poucas diferenças entre a reprovação da 1.^a e da 2.^a geração; porém, ambos apresentam alguns dos valores mais baixos para este indicador, significando que a homogeneização das suas taxas de retenção se faz pela positiva.

No sentido oposto, algumas origens nacionais beneficiam notoriamente de pertencer à 2.^a geração, sobretudo, no 2.^o e 3.^o ciclos do ensino básico: é o caso dos alunos indianos, paquistaneses, chineses, moçambicanos e brasileiros.

No geral, a distância entre a retenção da 1.^a e da 2.^a geração aumenta ao longo do ensino básico, à exceção do que sucede com os alunos santomenses e moldavos, para quem a desigualdade geracional começa por ser maior no 1.^o ciclo.

Quadro 4.8. Taxa de retenção e desistência no ensino básico dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas, por origem nacional e estatuto geracional, 1.º, 2.º e 3.º ciclo, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (%)

		1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
O. IMIGRANTE (TOTAL)	1.ª geração	9,3	16,6	23,8
	2.ª geração	3,9	9,7	13,1
	Total	5,7	12,5	18,1
	Dif. 1G-2G	5,4	6,9	10,7
ANGOLANA	1.ª geração	11,1	19,8	25,6
	2.ª geração	4,9	11,3	14,1
	Total	7,1	13,8	17,7
	Dif. 1G-2G	6,2	8,5	11,5
CABO-VERDIANA	1.ª geração	10,6	14,8	25,6
	2.ª geração	5,6	15,3	19,5
	Total	6,8	15,2	21,9
	Dif. 1G-2G	5,0	-0,5	6,1
GUINEENSE	1.ª geração	9,7	16,3	27,3
	2.ª geração	5,1	15,1	18,6
	Total	6,7	15,7	23,6
	Dif. 1G-2G	4,6	1,2	8,7
SANTOMENSE	1.ª geração	11,7	18,2	22,5
	2.ª geração	3,2	12,2	14,5
	Total	5,8	15,0	18,6
	Dif. 1G-2G	8,5	6,0	8,0
MOÇAMBICANA	1.ª geração	6,0	13,6	33,8
	2.ª geração	2,5	4,3	12,5
	Total	3,5	7,2	18
	Dif. 1G-2G	3,5	9,3	21,3
BRASILEIRA	1.ª geração	8,8	18,5	24,1
	2.ª geração	3,6	8,4	11,8
	Total	5,6	13,2	19,8
	Dif. 1G-2G	5,2	10,1	12,3
ROMENA	1.ª geração	4,2	16,5	11,3
	2.ª geração	2,6	4,1	5,3
	Total	3,2	11,8	9,2
	Dif. 1G-2G	1,6	12,4	6,0
UCRANIANA	1.ª geração	2,4	7,3	9,3
	2.ª geração	0,5	4,2	4,7
	Total	1,2	5,5	6,9
	Dif. 1G-2G	1,9	3,1	4,6
MOLDAVA	1.ª geração	4,6	4,1	6,1
	2.ª geração	1,5	1,5	4,3
	Total	2,2	2,4	5
	Dif. 1G-2G	3,1	2,6	1,8
BÚLGARA	1.ª geração	10,8	22,6	16,2
	2.ª geração	n/d	n/d	8,3
	Total	4,1	14,6	12,9
	Dif. 1G-2G	n/d	n/d	7,9
CHINESA	1.ª geração	7,8	16,0	22,0
	2.ª geração	1,9	4,2	1,1
	Total	4,6	10,8	14,5
	Dif. 1G-2G	5,9	11,8	20,9
INDIANA	1.ª geração	9,3	20,3	47,5
	2.ª geração	3,4	5,9	4,3
	Total	7,7	15,5	35,8
	Dif. 1G-2G	5,9	14,4	43,2
NEPALESA	1.ª geração	9,4	18,8	29,1
	2.ª geração	n/d	n/d	n/d
	Total	8,6	18,1	29,3
	Dif. 1G-2G	n/d	n/d	n/d
PAQUISTANESA	1.ª geração	22,0	27,9	54,8
	2.ª geração	12,5	25,0	12,5
	Total	20,3	27,3	50,0
	Dif. 1G-2G	9,5	2,9	42,3

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria

Desta análise das desigualdades na seletividade escolar, sobressaem algumas conclusões esclarecedoras do grau de igualdade de oportunidades no ensino básico da AML. A primeira prende-se com o aumento generalizado da intensidade da seletividade, ao longo do ensino básico, pelo aumento geral das taxas de retenção e desistência entre o 1.º e o 3.º ciclo, mas também pelo aumento das distâncias entre grupos de alunos.

Regista-se um aumento da desvantagem de não pertencer às classes dominantes (EDL ou PTE) e de não vir de famílias altamente escolarizadas, nas probabilidades de transitar para o ano seguinte.

Tudo indica, contudo, que as origens sociais fazem variar menos a taxa de retenção dos imigrantes do que dos restantes alunos, sugerindo uma maior determinação étnica do desempenho escolar entre estes. Uma rara exceção encontra-se entre os alunos com origem imigrante cujos progenitores não têm nenhum grau de escolaridade ou que vêm de famílias de TI: estes reprovam consideravelmente menos que os seus colegas “autóctones” com as mesmas origens sociais, o que reforça a tese do “otimismo imigrante”. No sentido contrário, parece que ser rapaz é particularmente penalizador para os alunos com origem imigrante, o que denota a prevalência de dinâmicas de escolarização destes alunos que acentuam as desigualdades de género na retenção e desistência.

Entre os alunos com origem imigrante, as origens nacionais mais penalizadas pela retenção são as cabo-verdiana, guineense, indiana, paquistanesa e nepalesa. Pelo contrário, a origem ucraniana e chinesa destaca-se pela positiva.

4.4. “À beira” da positiva: a estratificação social e étnica do (in)sucesso nas classificações a Matemática no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

Neste subcapítulo, focar-nos-emos na análise das desigualdades sociais e étnicas nas classificações finais obtidas à disciplina de Matemática. Devido à fraca qualidade dos dados disponíveis para este indicador no 1.º ciclo do ensino básico, bem como no ano letivo 2014/15 em todos os ciclos do ensino básico, concentrar-nos-emos no 2.º e 3.º ciclos entre 2015/16 e 2017/18 (ver o capítulo 3 para mais detalhes acerca dos casos omissos por variável).

Vemos na figura 4.15. que este indicador assume valores médios mais elevados no 2.º ciclo do que no 3.º ciclo do ensino básico – tendência que se mantém ao longo dos três anos letivos analisados, apesar do aumento crescente verificado entre 2015/16 e 2017/18 (no 2.º ciclo, de 3,16 para 3,24 e, no 3.º ciclo, de 2,86 para 2,91).

Olhando para os anos de escolaridade, fica claro que, no 2.º ciclo, os valores mais baixos ocorrem no ano inicial do ciclo (5.º ano), indo de 3,16 a 3,21 durante o período analisado. Pelo contrário, no 3.º ciclo, as classificações a Matemática vão baixando de forma contínua, desde o 7.º ano (onde variam entre 2,92 e 2,98 de 2015/16 a 2017/18) até ao ano terminal do ciclo, onde atinge os valores mais baixos (2,86 em 2017/18).

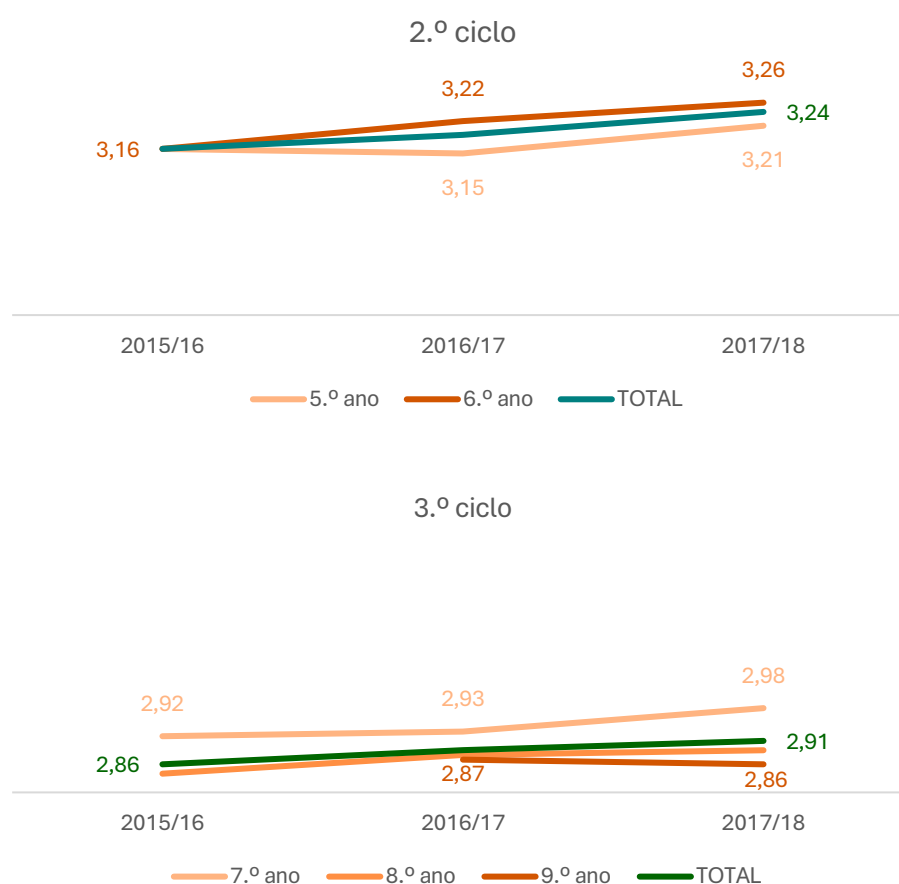


Figura 4.15. Classificação média final obtida pelos alunos matriculados em ofertas regulares do ensino básico público à disciplina de Matemática, por ciclo de ensino e ano de escolaridade, 2015/16 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa

Nota: não se inclui a classificação média no 9.º ano no ano letivo 2015/16 devido ao elevado número de casos omissos (48,3%).

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria

O quadro 4.9 permite uma aproximação à análise das desigualdades nas classificações obtidas à disciplina de Matemática. Começando pelas desigualdades de capital cultural familiar, verifica-se que, no geral, quanto mais elevada for a escolaridade dominante na família, mais elevadas serão as classificações finais a esta disciplina ($F(5, 98707) = 3146,460, p < 0,001; \text{Eta}^2 = 0,137$). Porém, regista-se uma exceção já notada na análise das taxas de retenção e desistência, entre os alunos cujas famílias não possuem qualquer nível de escolaridade: estes obtêm, em média, melhores classificações do que os seus pares cujos pais têm algum grau de ensino básico concluído, em todos os anos de escolaridade, à exceção do 6.º ano e do 9.º ano (por exemplo, no 5.º ano, a diferença é de 3,07 para 2,86 entre quem tem pais com o 3.º ciclo).

Quadro 4.9. Classificação média final obtida pelos alunos matriculados no ensino básico público à disciplina de Matemática, por ano de escolaridade, escolaridade familiar, classe social familiar, estatuto ASE, estatuto migratório, estatuto geracional e tipo de ascendência, 2017/18, AML

		2.º ciclo										3.º ciclo														
		5.º ano					6.º ano					7.º ano					8.º ano					9.º ano				
		Média	D.P.	N válido	% válido	Dif. 2015/16	Média	D.P.	N válido	% válido	Dif. 2015/16	Média	D.P.	N válido	% válido	Dif. 2015/16	Média	D.P.	N válido	% válido	Dif. 2015/16	Média	D.P.	N válido	% válido	Dif. 2016/17
ESCOLARIDADE FAMILIAR	Nenhuma	3,07	0,90	171	76,3	0,78	2,86	0,96	83	76,1	0,50	2,90	0,96	193	90,2	0,57	2,63	0,90	70	76,9	0,13	2,42	0,75	52	78,8	0,14
	1.º ciclo	2,58	0,76	867	72,2	0,05	2,72	0,75	785	75,3	0,14	2,49	0,72	842	78,2	0,02	2,44	0,74	729	79,2	0,00	2,41	0,74	687	80,4	0,06
	2.º ciclo	2,69	0,75	1401	80,2	0,00	2,78	0,75	1336	80,4	0,06	2,58	0,77	1634	81,4	0,06	2,51	0,75	1498	83,4	0,03	2,50	0,78	1492	87,4	0
	3.º ciclo	2,86	0,82	3808	84,0	0,03	2,92	0,80	3686	81,7	0,06	2,65	0,82	4055	85,0	0,03	2,58	0,76	3619	85,9	0,01	2,50	0,81	3769	90,7	0,08
	E. Secundário	3,19	0,88	6866	85,9	-0,01	3,25	0,86	6676	84,8	0,06	2,95	0,88	7081	86,1	0,03	2,83	0,87	6394	86,4	0,03	2,79	0,90	6939	93,5	0,02
	E. Superior	3,74	0,89	6548	88,3	0,01	3,78	0,89	6306	88,2	0,07	3,47	0,93	6875	90,0	0,03	3,34	0,96	6320	89,9	0,02	3,34	0,97	7025	96,6	0
	Total	3,25	0,94	19661	85,1	0,05	3,31	0,93	18872	84,4	0,12	3,02	0,94	20680	86,4	0,07	2,91	0,93	18630	86,8	0,04	2,89	0,96	19964	93,0	0,01
CLASSE SOCIAL FAMILIAR	EDL	3,58	0,93	2241	88,0	0,02	3,58	0,92	2342	86,6	0,08	3,29	0,94	2703	88,6	0,05	3,16	0,96	2512	87,8	0,01	3,18	0,99	2955	94,8	0
	PTE	3,62	0,92	5390	87,2	0,03	3,66	0,90	5314	86,8	0,09	3,35	0,95	5773	89,0	0,08	3,22	0,96	5460	89,4	0,06	3,19	0,97	6196	96,5	0
	TI	3,02	0,96	718	79,0	0,04	3,12	0,92	677	80,7	0,11	2,85	0,84	671	78,2	0,06	2,83	0,91	585	79,9	0,11	2,71	0,86	675	90,8	0
	A	3,18	0,84	138	77,1	0,12	3,23	0,88	124	76,5	0,28	2,77	0,85	137	71,7	-0,04	2,77	0,84	130	76,9	0,02	2,83	0,95	129	94,2	-0,04
	EE	3,07	0,88	4422	84,7	0,06	3,09	0,85	4174	83,4	0,11	2,81	0,87	4382	86,5	0,07	2,70	0,84	3771	86,1	0,03	2,63	0,87	3846	91,1	0,05
	OI	2,85	0,83	1723	82,0	0,05	2,94	0,81	1751	80,4	0,09	2,68	0,81	1944	82,4	0,05	2,61	0,78	1787	83,7	0,05	2,54	0,80	1860	88,7	0,05
	AEpl	3,04	0,87	2114	84,7	0,06	3,12	0,86	2222	83,7	0,15	2,78	0,85	2495	83,8	0,05	2,70	0,83	2376	84,9	0,06	2,65	0,88	2596	91,6	0,01
Total	3,29	0,94	16746	85,3	0,06	3,33	0,92	16604	84,4	0,12	3,04	0,94	18105	86,3	0,08	2,93	0,93	16621	86,6	0,05	2,91	0,96	18257	93,3	0	
ASE	Sim	2,89	0,83	9249	84,0	0,09	2,95	0,81	8474	82,8	0,12	2,67	0,82	8807	85,1	0,05	2,60	0,79	7383	86,5	0,05	2,54	0,81	7091	89,3	0,02
	Não	3,43	0,95	13182	84,5	0,02	3,47	0,94	13217	84,7	0,09	3,16	0,95	15546	86,8	0,06	3,04	0,96	14639	86,7	0,05	3,01	0,98	15723	92,7	0,01
	Total	3,21	0,94	22431	84,3	0,05	3,26	0,93	21691	84,0	0,10	2,98	0,94	24353	86,2	0,06	2,89	0,93	22022	86,6	0,05	2,86	0,96	22814	91,6	0,01
ESTATUTO MIGRATÓRIO	Sem o. Imig.	3,27	0,94	16779	84,6	0,06	3,31	0,93	16291	84,4	0,11	3,03	0,94	18212	87,2	0,07	2,93	0,93	16508	87,6	0,05	2,92	0,96	17252	93,4	-0,01
	O. Imigrante	2,94	0,89	4229	82,7	0,06	3,02	0,85	3919	82,0	0,11	2,72	0,88	4376	83,2	0,06	2,68	0,85	3781	83,0	0,08	2,58	0,86	3702	83,7	0,04
	D. Retorn.	3,41	0,97	652	88,9	0,00	3,52	0,93	766	87,9	0,07	3,21	0,97	969	86,0	0,05	3,10	0,99	965	87,4	0,03	3,01	0,97	1068	96,1	0,05
	D. Emig.	3,65	0,90	251	87,2	0,15	3,66	0,92	237	86,5	0,10	3,34	0,91	286	85,1	0,15	3,16	0,97	268	86,5	-0,01	3,18	0,98	287	97,3	-0,09
	Total	3,21	0,94	21911	84,4	92,5	3,27	0,93	21213	84,1	86,7	2,98	0,94	23843	86,4	91,5	2,9	0,93	21522	86,8	93,2	2,87	0,96	22309	91,8	0,01
GERAÇ	1.ª geração	2,84	0,86	1618	79,5	0,08	2,92	0,84	1559	80,0	0,18	2,62	0,85	1878	81,5	0,08	2,56	0,81	1703	82,0	0,07	2,49	0,82	1584	77,2	0,01
	2.ª geração	3,01	0,90	2611	85,4	0,06	3,09	0,86	2360	84,7	0,08	2,80	0,88	2497	85,5	0,06	2,77	0,88	2078	84,7	0,08	2,65	0,88	2110	90,7	0,07
	Total	2,94	0,89	4229	83,1	90,1	3,02	0,85	3919	82,8	84,6	2,72	0,87	4375	83,7	88,4	2,68	0,85	3781	83,5	89,6	2,58	0,86	3694	84,4	0,04
ASCEND.	Uninacional	2,89	0,87	2182	81,2	0,07	2,96	0,84	2052	80,0	0,16	2,67	0,86	2488	82,4	0,08	2,62	0,83	2166	81,6	0,09	2,50	0,82	2078	79,9	0,04
	Bin. Estrang.	3,09	0,95	300	87,5	-0,01	3,18	0,86	286	85,4	0,07	3,02	0,93	280	82,4	0,21	2,93	0,95	318	85,7	0,11	2,77	0,90	305	90,0	0,06
	Bin. Luso.	3,02	0,90	1520	83,8	0,04	3,10	0,87	1364	84,8	0,02	2,79	0,88	1359	85,9	0,00	2,74	0,87	1115	85,8	0,00	2,72	0,90	1110	91,0	0,02
	Total	2,95	0,89	4002	82,6	89,0	3,03	0,85	3702	82,1	83,5	2,73	0,88	4127	83,5	87,6	2,69	0,86	3599	83,2	88,8	2,59	0,86	3493	84,0	0,04

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Ainda assim, é de notar que, no 6.º ano, apenas os alunos cujos pais têm, pelo menos, ensino secundário obtêm em média uma classificação positiva a esta disciplina, ao passo que, no 3.º ciclo, tal acontece apenas entre alunos com pais altamente escolarizados.

No que toca à classe social familiar ($F(6, 87056) = 1300,483, p < 0,001; \text{Eta}^2 = 0,082$), os filhos de PTE têm consistentemente as classificações mais elevadas a Matemática, apesar de a distância face aos EDL vir a diminuir ao longo do ensino básico. Pelo contrário, é entre os filhos de operários que se registam as mais baixas classificações a Matemática em todos os anos de escolaridade, sendo que o insucesso vai piorando: de uma média de 2,85 no 5.º ano, passam para 2,54 no 9.º ano. Adicionalmente, estes alunos são a única classe social com uma média negativa à disciplina no 2.º ciclo. Os filhos de agricultores, AEpl, EE e TI apresentam classificações intermédias, oscilando, no 2.º ciclo, entre os 3,02 e os 3,23 valores e, no 3.º ciclo, entre os 2,61 e os 2,85 valores. Estas quatro classes são, ainda, as que demonstram aumentos mais expressivos na sua classificação média a Matemática desde 2015/16.

Entre os alunos com e sem estatuto de beneficiário de ASE ($F(1, 114580) = 6588,027, p < 0,001; \text{Eta}^2 = 0,054$), os últimos obtêm, em média, classificações mais elevadas, sendo que a distância entre os dois grupos de alunos tende a diminuir entre o 2.º e o 3.º ciclo.

No que respeita ao estatuto migratório ($F(1, 106209) = 1553,647, p < 0,001; \text{Eta}^2 = 0,014$), os alunos com origem imigrante apresentam as médias mais baixas à disciplina de Matemática em todos os anos de escolaridade do 2.º e 3.º ciclos, ao passo que os descendentes de emigrantes apresentam as classificações mais elevadas, superando, juntamente com os descendentes de retornados, as classificações médias obtidas pelos seus pares sem origem imigrante. A partir do 7.º ano, as classificações médias dos alunos sem origem imigrante baixam expressivamente e a um ritmo mais acelerado que os seus pares “autóctones”, intensificando a desigualdade e colocando-os progressivamente mais longe do limiar da positiva.

Entre os alunos com origem imigrante, é na 1.ª geração que se registam as médias mais baixas obtidas a Matemática, verificando-se um piorar da situação durante o ensino básico (de 2,84 valores no 5.º ano para 2,49 valores no ano terminal do 3.º ciclo) ($F(1, 20376) = 227,823, p < 0,001; \text{Eta}^2 = 0,011$). Contudo, ao passo que, no 2.º ciclo, os alunos de 2.ª geração obtinham, em média, positiva à disciplina (3,01 valores no 5.º ano e 3,09 valores no 6.º ano), a partir do 7.º ano, tal deixa de acontecer. No quadro 4.10, apresentam-se as classificações médias obtidas a Matemática entre alunos com e sem origem imigrante, de acordo com alguns indicadores-chave. Relativamente ao género ($F(2) = 208,669, p < 0,001; \text{Eta}^2 \text{ parcial} = 0,005$), independentemente do estatuto migratório, as raparigas têm, em média, classificações superiores à disciplina do que os seus colegas do sexo masculino. Porém, as alunas “autóctones” apresentam vantagem face às suas pares com origem imigrante no 2.º ciclo (3,35 face a 3,06 valores) e no 3.º ciclo (3,03 face a 2,72 valores). Uma desigualdade semelhante regista-se entre os alunos rapazes.

Comparando estes alunos com base no seu capital cultural familiar, verifica-se que, quanto maior o grau de escolaridade concluído, maior será a classificação média final a Matemática ($F(4) = 1379,369$,

$p<0,001$; Eta^2 parcial=0,067). Porém, registam-se algumas especificidades que dão conta da desvantagem dos alunos com origem imigrante. Por um lado, a diferença entre ter progenitores com ensino básico ou com ensino superior é maior para os alunos sem origem imigrante (no 2.º ciclo, por exemplo, esta diferença é de -0,48 valores, face a -0,24 valores entre os seus colegas com *background* imigrante, ou seja, o dobro). À semelhança do que acontece com a taxa de retenção e desistência, significa que estes alunos beneficiam menos de ter pais altamente escolarizados, sinalizando uma maior determinação étnica do seu sucesso académico. Adicionalmente, não se verifica o “paradoxo imigrante” entre os alunos imigrantes com pais de baixa escolaridade, já que estes obtêm, em média, piores resultados a matemática no 2.º e 3.º ciclos do que os seus pares com famílias de igualmente baixa escolaridade. A desvantagem dos imigrantes é maior quanto mais escolarizados são os seus pais.

Quadro 4.10. Classificação média final obtida à disciplina de Matemática pelos alunos com e sem origem imigrante matriculados no ensino básico público, por ciclo de ensino, sexo, escolaridade familiar e classe social familiar, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa

		Sem origem imigrante						Origem imigrante						Dif. Sem-Com O. Imigrante (média)	
		2.º ciclo			3.º ciclo			2.º ciclo			3.º ciclo			2.º ciclo	3.º ciclo
		Média	DP	N válido	Média	DP	N válido	Média	DP	N válido	Média	DP	N válido		
SEXO	F	3,35	0,94	15976	3,03	0,96	25698	3,06	0,87	4036	2,72	0,87	6201	0,29	0,31
	M	3,23	0,94	17284	2,89	0,92	26866	2,91	0,86	4207	2,62	0,85	5943	0,32	0,27
	Total	3,29	0,94	33260	2,96	0,94	52564	2,98	0,87	8243	2,67	0,86	12144	0,31	0,29
	Dif. F-M	0,12			0,14			0,15			0,10				
ESCOLARIDADE FAMILIAR	E. Básico	2,84	0,80	8892	2,58	0,80	13885	2,78	0,76	2764	2,49	0,73	3987	0,06	0,09
	E. Secundário	3,26	0,87	10151	2,90	0,89	15483	3,02	0,85	2544	2,68	0,85	3462	0,24	0,22
	E. Superior	3,79	0,88	10359	3,42	0,95	15983	3,45	0,95	1434	3,10	0,98	2273	0,34	0,32
	Total	3,32	0,94	29402	2,98	0,95	45351	3,02	0,88	6742	2,70	0,87	9722	0,30	0,28
	Dif. Bás-Sup	-0,48			-0,40			-0,24			-0,21				
CLASSE SOCIAL FAMILIAR	EDL	3,60	0,92	3728	3,23	0,97	6600	3,39	0,89	499	2,98	0,95	869	0,21	0,25
	PTE	3,67	0,90	8812	3,27	0,95	14109	3,35	0,96	1037	3,00	0,97	1687	0,32	0,27
	TI	3,02	0,93	1013	2,78	0,84	1461	3,22	0,94	324	2,83	0,96	401	-0,20	-0,05
	A	3,24	0,84	190	2,76	0,88	297	3,00	0,87	54	2,74	0,78	65	0,24	0,02
	EE	3,13	0,87	6219	2,76	0,87	8709	2,91	0,81	1822	2,57	0,80	2372	0,22	0,19
	O	2,91	0,82	2344	2,65	0,81	3832	2,85	0,82	1042	2,55	0,75	1559	0,06	0,10
	AEpl	3,10	0,87	3159	2,73	0,87	5583	2,95	0,83	1032	2,61	0,81	1654	0,15	0,12
	Total	3,36	0,93	25465	3,00	0,95	40591	3,04	0,88	5810	2,71	0,87	8607	0,32	0,29
	Dif. PTE-TI	0,65			0,49			0,13			0,17				
	Dif. PTE-Op	0,76			0,62			0,50			0,45				

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria

O impacto da classe social de origem nas classificações a Matemática é, também, menor entre os alunos com *background* imigrante ($F(12)=35,681$, $p<0,001$; Eta^2 parcial=0,006). Comparando as classificações dos alunos de famílias PTE e TI com e sem origem imigrante, no 2.º ciclo, os alunos “autóctones” PTE obtêm, em média, +0,65 valores, ao passo que aqueles com origem imigrante obtêm apenas +0,13

valores. O mesmo acontece quando comparamos PTE com operários: os alunos sem origem imigrante obtêm +0,76 valores, face a +0,50 valores entre os que têm origem imigrante.

Se tomarmos como ponto de referência as classificações médias positivas, vemos que, no 2.º ciclo, entre os alunos sem origem imigrante, apenas aqueles que pertencem a famílias operárias obtêm classificação negativa a Matemática; porém, entre os descendentes de imigrantes, tal acontece entre os alunos de famílias operárias, juntamente com famílias AEpl e EE. No 3.º ciclo, a obtenção de uma classificação positiva à disciplina fica reservada a alunos com pais EDL ou PTE, entre “autóctones”, e apenas a alunos de famílias PTE, entre descendentes de imigrantes. À semelhança do que se registou com a taxa de retenção e desistência, os alunos com origem imigrante com pais TI obtêm, em média, melhores classificações finais a Matemática do que aqueles sem origem imigrante em ambos os ciclos. Tal pode constituir uma expressão do otimismo imigrante em famílias que iniciam empreendimentos profissionais próprios na sociedade de acolhimento, como sintoma de expectativas elevadas para si e para a sua prole, quando pelo contrário, entre os alunos sem origem imigrante, tais negócios familiares tendem a reforçar um sentido de afastamento face à instituição escolar e às promessas de ascensão social através do aumento das qualificações (Seabra, 2010; Lahire, 2003).

A figura 4.16. mostra as classificações médias a Matemática obtidas pelos alunos de *background* imigrante com diferentes origens nacionais ($F(13, 18361)=75,608, p<0,001; \eta^2=0,072$). É possível identificar três “perfis” distintos no que toca ao desempenho a esta disciplina:

- Com as classificações mais elevadas, inclusivamente, *acima das obtidas pelos seus pares sem origem imigrante*, encontram-se os alunos chineses, russos, moldavos e ucranianos, juntamente com grande parte dos países da Europa Central (Reino Unido, Países Baixos, Alemanha);
- Com classificações *médias-altas* (entre as médias dos alunos com e sem origem imigrante) situam-se os alunos de origem francesa e espanhola, mas também os de origem romena, moçambicana e nepalesa;
- Com as classificações consistentemente *mais baixas*, encontram-se os restantes alunos afrodescendentes (angolanos, caboverdianos, guineenses, santomenses e de origens mistas), juntamente com os alunos paquistaneses e brasileiros.

Face à análise feita relativamente à taxa de retenção e desistência, registam-se várias continuidades, mas também algumas inconsistências. Pela negativa, os alunos angolanos e com origens PALOP mistas registam piores desempenhos a Matemática, face às taxas de retenção médias-baixas. Pela positiva, os alunos chineses e nepaleses obtêm classificações mais elevadas a matemática do que grande parte dos seus pares de outras origens nacionais, bem como sem qualquer *background* imigrante, face às taxas de retenção intermédias ou, no caso dos nepaleses, extremamente elevadas.

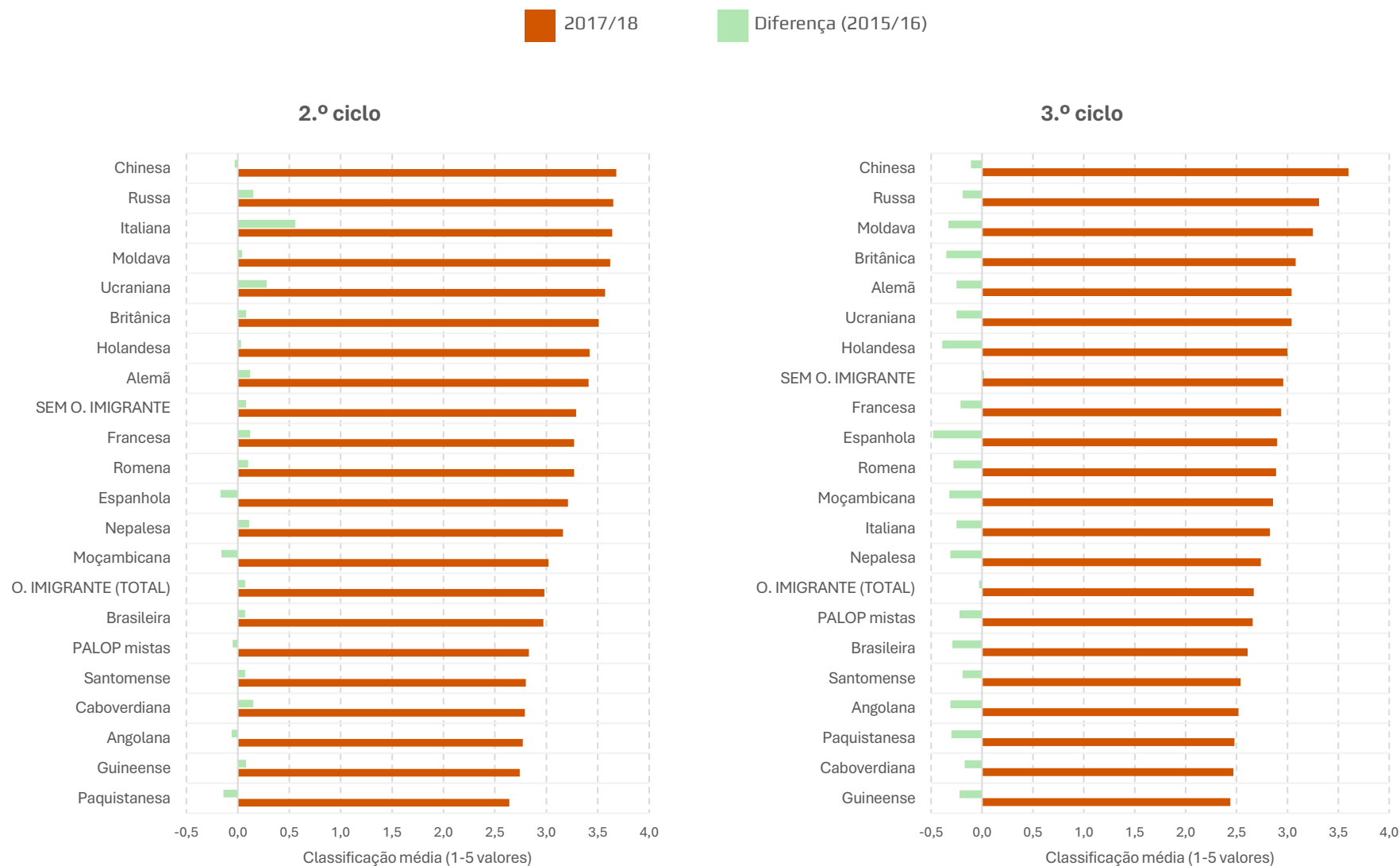


Figura 4.16. Classificação média final obtida à disciplina de Matemática pelos alunos com origem imigrante matriculados no ensino básico público, por ciclo de ensino e origem nacional, 2017/18 e diferença face a 2015/16, Área Metropolitana de Lisboa (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Tal significa que os fatores de seletividade académica podem ter pesos distintos para origens nacionais diferentes, sublinhando a importância de considerar a heterogeneidade interna destes alunos na análise das desigualdades educativas. No caso dos alunos nepaleses, em particular, a sua excessiva seleção assente na repetição de ano contrasta particularmente com as classificações acima da média obtidas a Matemática. Por outro lado, a dupla seleção experienciada pelos alunos cabo-verdianos, guineenses e paquistaneses torna os seus percursos escolares em trajetos particularmente pautados pelo insucesso.

Quando se comparam as classificações médias a Matemática entre origens nacionais de acordo com o estatuto geracional ($F(27)=63,729$, $p<0,001$; η^2 parcial=0,086), vemos que cinco origens têm classificações consistentemente abaixo da média, independentemente da geração: angolana, cabo-verdiana, guineense, santomense e brasileira (quadro 4.11). No sentido contrário, encontram-se as origens moçambicana, romena, ucraniana, moldava, búlgara, chinesa e indiana.

Adicionalmente, a diferença que faz ser de 1.^a ou 2.^a geração varia de acordo com as origens nacionais. As desigualdades geracionais nas classificações finais a Matemática são maiores entre os alunos de origem búlgara, romena e moçambicana, e mais pequenas para os alunos de origem cabo-verdiana, guineense e santomense.

A análise deste indicador reforçou grande parte dos resultados obtidos na análise da taxa de retenção e desistência. Contudo, a distribuição das classificações a matemática parece reforçar a função distintiva inerente aos julgamentos avaliativos escolares, algo que fica visível com o aumento crescente da exclusividade social e étnico-nacional associada à obtenção de uma classificação média positiva a esta disciplina, no 3.º ciclo do ensino básico. O passar dos ciclos faz aumentar a "bitola" da positiva, que fica cada vez mais reservada aos alunos com famílias altamente escolarizadas ou das classes dominantes; face à retenção, a desvantagem dos operários acentua-se neste indicador, bem como da maioria das origens nacionais dos alunos com origem imigrante.

Ao mesmo tempo, entre os alunos com origem imigrante, a vantagem dos TI e dos alunos com famílias sem qualquer nível de ensino também se torna mais clara, comparativamente ao que acontece com a retenção. Destacam-se, porém, algumas singularidades: os alunos indianos, nepaleses e chineses encontram-se no pódio das melhores classificações, ao contrário do que acontece ao nível da retenção e desistência. Explorar-se-ão de seguida as razões por detrás destes fenómenos, numa tentativa de sistematização dos principais indicadores analisados até aqui.

Quadro 4.11. Classificação média final obtida à disciplina de Matemática pelos alunos com origem imigrante matriculados no ensino básico público, por origem nacional e estatuto geracional, 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa

		2.º Ciclo			3.º Ciclo		
		Média	DP	N Válido	Média	DP	N Válido
O. IMIGRANTE (TOTAL)	1.ª geração	2,88	0,85	3225	2,57	0,83	5323
	2.ª geração	3,05	0,88	5018	2,75	0,88	6812
	Total	2,98	0,87	8243	2,67	0,86	12135
	Dif. 1G-2G	-0,17			-0,18		
ANGOLANA	1.ª geração	2,65	0,76	279	2,38	0,74	497
	2.ª geração	2,82	0,79	684	2,57	0,82	1163
	Total	2,77	0,79	963	2,51	0,8	1660
	Dif. 1G-2G	-0,17			-0,19		
CABOVERDIANA	1.ª geração	2,73	0,72	468	2,39	0,68	719
	2.ª geração	2,81	0,78	940	2,47	0,75	1179
	Total	2,79	0,76	1408	2,44	0,72	1898
	Dif. 1G-2G	-0,08			-0,08		
GUINEENSE	1.ª geração	2,65	0,75	333	2,33	0,64	468
	2.ª geração	2,82	0,85	339	2,49	0,8	452
	Total	2,74	0,8	672	2,41	0,72	920
	Dif. 1G-2G	-0,17			-0,16		
SANTOMENSE	1.ª geração	2,72	0,72	263	2,46	0,68	353
	2.ª geração	2,86	0,78	266	2,59	0,76	387
	Total	2,79	0,75	529	2,53	0,72	740
	Dif. 1G-2G	-0,14			-0,13		
MOÇAMBICANA	1.ª geração	2,86	0,9	36	2,67	0,83	45
	2.ª geração	3,08	0,8	83	2,91	0,93	172
	Total	3,02	0,83	119	2,86	0,91	217
	Dif. 1G-2G	-0,22			-0,24		
BRASILEIRA	1.ª geração	2,86	0,8	985	2,52	0,81	1742
	2.ª geração	3,06	0,87	1150	2,75	0,84	1083
	Total	2,97	0,85	2135	2,61	0,83	2825
	Dif. 1G-2G	-0,20			-0,23		
ROMENA	1.ª geração	3,14	1	112	2,72	0,9	196
	2.ª geração	3,41	0,88	104	3,16	0,89	119
	Total	3,27	0,95	216	2,89	0,92	315
	Dif. 1G-2G	-0,27			-0,44		
UCRANIANA	1.ª geração	3,43	1	100	2,98	0,89	182
	2.ª geração	3,66	0,86	141	3,09	0,88	204
	Total	3,56	0,92	241	3,04	0,89	386
	Dif. 1G-2G	-0,23			-0,11		
MOLDAVA	1.ª geração	3,50	1	62	3,11	0,94	100
	2.ª geração	3,69	0,92	119	3,34	0,95	166
	Total	3,62	0,95	181	3,26	0,95	266
	Dif. 1G-2G	-0,19			-0,23		
BÚLGARA	1.ª geração	3,00	0,68	14	2,64	1,08	25
	2.ª geração	3,67	0,98	12	3,00	1,02	22
	Total	3,31	0,88	26	2,81	1,06	47
	Dif. 1G-2G	-0,67			-0,36		
CHINESA	1.ª geração	3,57	1,05	72	3,55	1,09	131
	2.ª geração	3,81	0,89	64	3,68	0,91	81
	Total	3,68	0,98	136	3,60	1,02	212
	Dif. 1G-2G	-0,24			-0,13		

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

4.5. Configurações de desigualdade na AML: origens sociais e desigualdades étnicas no desempenho académico

Como vimos até aqui, a análise das desigualdades de desempenho académico é complexa, por implicar a consideração de diversos eixos de categorização social com impacto nas trajetórias escolares dos

alunos. Particularmente, no que toca aos alunos com origem imigrante, demonstrámos já a sua heterogeneidade interna, quer em termos de origens sociais, quer de resultados académicos. Contudo, como referimos já diversas vezes ao longo desta monografia, a literatura tende a considerar estes alunos como um todo, ou a focar-se em determinadas origens nacionais, sobretudo, aquelas que apresentam maior insucesso. Parte do problema prende-se, certamente, com a dificuldade associada ao emprego de técnicas de análise que conjuguem detalhe descritivo com poder analítico.

Serão apresentados os resultados de duas análises de correspondências múltiplas (ACM) e de uma análise de *clusters*, com o objetivo de (i) identificar perfis que agreguem origens nacionais com características sociais semelhantes; (ii) cruzar esses perfis com os indicadores de desempenho académico explorados até aqui, i.e., a taxa de retenção e desistência e as classificações médias finais obtidas à disciplina de Matemática.

Começaremos pela identificação de perfis sociais e nacionais com recurso à ACM. Limitou-se esta análise ao ano letivo mais recente disponível (2017/18) e aos alunos com origem imigrante que pudemos categorizar como tendo uma origem nacional única ou como sendo lusodescendentes, perfazendo uma amostra de 40.632 casos.¹⁰³ O Anexo Y sumariza os resultados da solução a duas dimensões extraída a partir destes dados.¹⁰⁴ Foram incluídas cinco variáveis ativas, qualitativas nominais: a escolaridade dominante na família, dividida entre ensino básico, ensino secundário e ensino superior; a classe social familiar em sete categorias (EDL, PTE, TI, Agricultores, Operários, EE e AEpl); o estatuto de beneficiário de ASE dicotómico (sim/não); a origem nacional a 23 categorias; o estatuto geracional (1.^a ou 2.^a geração).

As duas dimensões extraídas explicam, em conjunto, 9,8% da variância do modelo – um valor relativamente baixo, provavelmente, devido ao elevado número de categorias presentes na análise com a variável “origem nacional” e à presença de valores omissos em algumas destas categorias (Anexo Y). A *dimensão 1* é claramente definida pelas *origens sociais* dos alunos, sobretudo, pela escolaridade dominante na família (26,6%), pelo estatuto beneficiário de ASE (21,9%) e pela classe social familiar (20,8%). Importa, contudo, ressaltar que a origem nacional também contribui com uma proporção relevante de variância para esta dimensão (24,9%). Porém, é na *dimensão 2* que as *origens nacionais* dos alunos sobressaem (40,9%), juntamente com o estatuto geracional (32,4%).

A partir dos *object scores* gerados por esta ACM, foram elaborados *clusters* de acordo com um método não-hierárquico de agregação (*k*-médias), que permite identificar com maior rigor o grau de concentração de indivíduos com características semelhantes em determinadas zonas do plano de categorias.¹⁰⁵ A figura 4.17 apresenta este plano de categorias, juntamente com a identificação da posição de cada *cluster* de objetos. Adicionalmente, o quadro 4.12. contém uma descrição detalhada de

¹⁰³ Os alunos de origem bangladeshiana foram excluídos da análise, devido aos valores residuais apresentados.

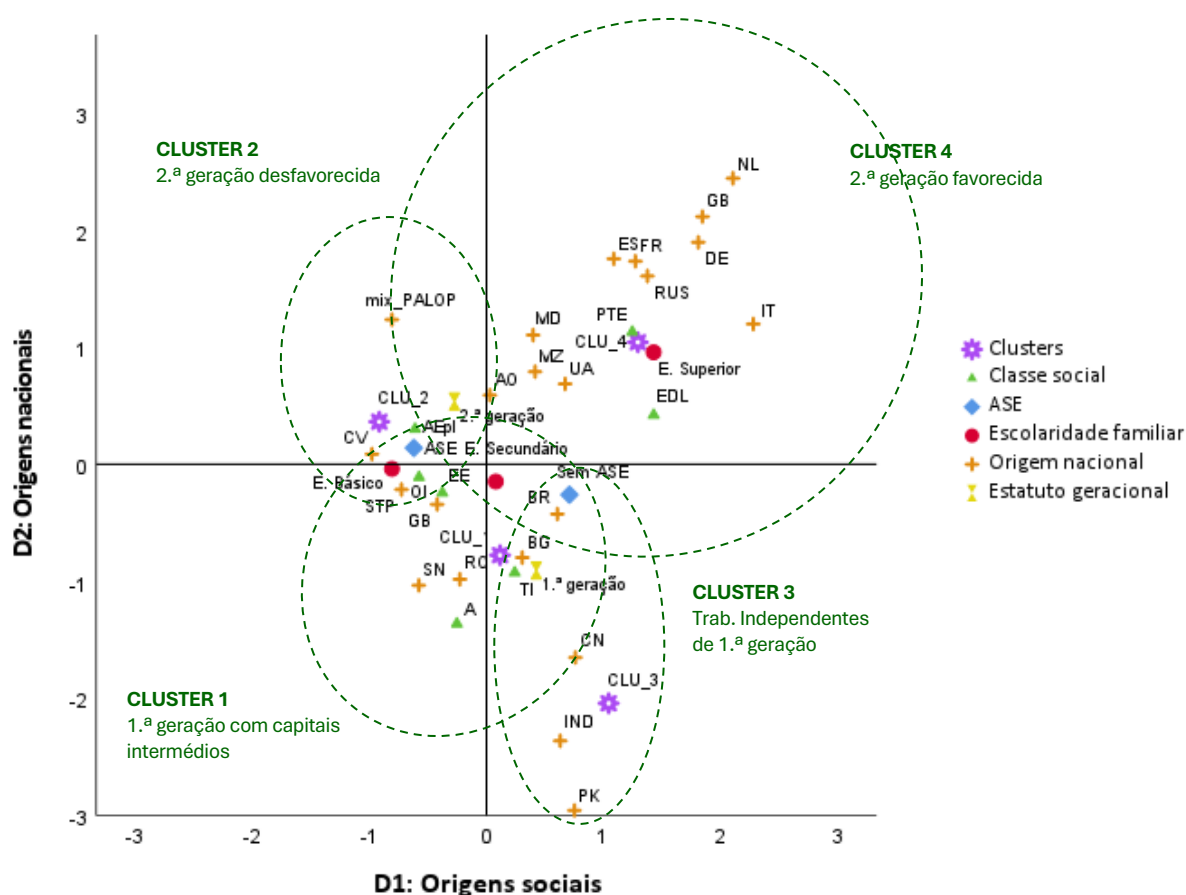
¹⁰⁴ Ver Anexo AA para gráficos da inércia e medidas de discriminação da solução extraída.

¹⁰⁵ Foram testadas três soluções diferentes, com dois ($R^2=0,349$), três ($R^2=0,646$) e quatro *clusters* ($R^2=0,712$). Pela melhor qualidade que revelou, optou-se por prosseguir com a análise a 4 *clusters*. O resultado das análises ANOVA, que permitiram calcular a variância explicada por cada solução, podem ser consultados no Anexo AB.

cada *cluster*, de acordo com as variáveis ativas na solução, o que permite identificar com precisão as principais características de cada “perfil”, auxiliando, em conjunto com a tabela-resumo das contribuições e coordenadas das categorias (ver Anexo AC), na análise das oposições mais relevantes no plano bidimensional.

Com base nestes dados, nomearam-se os perfis dos alunos com origem imigrante da seguinte forma:

1. *Cluster 1*: 1.^a geração com capitais intermédios;
2. *Cluster 2*: 2.^a geração desfavorecida;
3. *Cluster 3*: Trabalhadores independentes de 1.^a geração;
4. *Cluster 4*: 2.^a geração favorecida.



Clusters / perfis: CLU_1 – 1.^a geração com capitais intermédios; CLU_2 – 2.^a geração desfavorecida; CLU_3 – Trabalhadores independentes de 1.^a geração; CLU_4 – 2.^a geração favorecida.

Origem nacional: AO – Angolana; CV – Cabo-verdiana; GW – Guineense; STP – Santomense; MZ – Moçambicana; SN – Senegalense; mix_PALOP – PALOP mista; BR – Brasileira; RO – Romena; UA – Ucrânia; MD – Moldava; BG – Búlgara; RUS – Russa; FR – Francesa; ES – Espanhola; DE – Alemã; GB – Britânica; NL – Holandesa; IT – Italiana; CN – Chinesa; IND – Indiana; PK – Paquistanesa; NP – Nepalesa.

Classe social: EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI – Trabalhadores Independentes; A – Agricultores; EE – Empregados Executantes; O – Operários; AEpl – Assalariados Executantes Pluriativos.

Figura 4.17. Espaço de categorias das origens sociais e nacionais dos alunos do ensino básico com origem imigrante na AML, 2017/18

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Passaremos, de seguida, à descrição do plano de categorias e dos perfis extraídos. Por definição, as principais oposições numa ACM encontram-se entre os quadrantes diagonais, i.e., entre o Q1 e o Q3, por um lado, e entre o Q2 e o Q4, por outro lado. Contudo, um olhar para a figura 4.17 sugere que o *cluster* 4 se destaca visivelmente de todos os outros no 1.º quadrante (Q1), nomeadamente, porque os centros dos restantes perfis se localizam no 4.º quadrante (Q4) (*clusters* 1 e 3) e no 2.º quadrante (Q2) (*cluster* 2), deixando o 3.º quadrante (Q3) no papel de zona de intersecção entre algumas das categorias dos *clusters* 1 e 2.

Começemos, portanto, por analisar a composição do perfil 4 (Q1), designado *2.ª geração favorecida* (n=8.278). Esta caracteriza-se sobretudo por concentrar os alunos de origem imigrante cujos progenitores possuem o maior volume de capitais culturais e económicos, de entre todos os perfis identificados: é aqui que se encontram as famílias mais escolarizadas (70,9% têm ensino superior) e com mais progenitores PTE (54,2%) e EDL (24,8%). São, também, o segundo perfil com mais alunos de 2.ª geração (69,5%) e o segundo com menos beneficiários de ASE (apenas 27,7%). Olhando para as origens nacionais mais prevalentes, vemos que é aqui que se encontram as maiores proporções de angolanos (19,5%), ucranianos (9,3%), moldavos (6,3%) e um número considerável de alunos brasileiros (31,4%), juntamente com as diversas origens nacionais do centro europeu, que têm uma presença residual nos outros perfis.

A análise do plano visual de categorias indica-nos que a principal oposição entre os perfis sociais e nacionais dos alunos descendentes de imigrantes, na AML, se verifica entre os perfis 2 e 3, ou seja, entre a *2.ª geração desfavorecida* (n=16.781) – o perfil mais numeroso – e os *trabalhadores independentes de 1.ª geração* (n=3.723) – o perfil mais residual. A *2.ª geração desfavorecida* é constituída por uma esmagadora maioria de alunos de origem afrodescendente (79,1%) e de 2.ª geração (89,3%). Inclui o maior número de cabo-verdianos (35%), de santomenses (9,7%) e de alunos com origens PALOP mistas (6,2%), bem como o segundo maior contingente de guineenses (9,4%) e o menor de brasileiros (14,3%). É, de longe, o perfil com mais alunos beneficiários de ASE (82,8%) e cujas famílias têm os mais baixos níveis de escolaridade (64,8% têm no máximo um ciclo do ensino básico). Adicionalmente, a quase totalidade destas famílias pertence às classes populares – EE, Operários, AEpl (94%).

Apesar do seu número reduzido de casos, os *trabalhadores independentes de 1.ª geração* constituem um perfil social e nacional claro, sendo compostos maioritariamente por alunos de origem brasileira (49,8%), bem como dos países asiáticos, incluindo a China (11,1%), a Índia (10,1%), o Paquistão (6,6%) e o Nepal (9,5%). A quase totalidade destes alunos é de 1.ª geração (96,7%), não beneficiam de ASE (87,2%) e concentram a maior proporção de famílias de trabalhadores por conta própria, isoladas ou empregadoras (44,5% são TI ou EDL). Os níveis de escolaridade destas famílias são intermédios, com 64% a terem o ensino secundário concluído e 11,6% a terem um grau de ensino superior.

Quadro 4.12. Caracterização dos *clusters*/perfis de origem social e nacional dos alunos com origem imigrante no ensino básico, 2017/18 (n, %), Área Metropolitana de Lisboa

		Perfil 1 1.ª geração com capitais intermédios		Perfil 2 2.ª geração desfavorecida		Perfil 3 Trab. Independentes de 1.ª geração		Perfil 4 2.ª geração favorecida	
		n	%	n	%	n	%	n	%
ORIGEM NACIONAL	<u>Angolana</u>	971	8,2	2936	17,5			1612	19,5
	<u>Cabo Verdiana</u>	1316	11,1	5874	35,0			315	3,8
	Guineense	1462	12,3	1585	9,4	269	7,2	296	3,6
	Santomense	962	8,1	1624	9,7			175	2,1
	Moçambicana	104	0,9	211	1,3			260	3,1
	<u>PALOP mista</u>	17	0,1	1037	6,2			172	2,1
	Senegalesa	94	0,8	50	0,3	20	0,5	8	0,1
	<u>Brasileira</u>	5263	44,4	2397	14,3	1853	49,8	2603	31,4
	Romena	715	6,0	285	1,7	150	4,0	60	0,7
	Ucraniana	360	3,0	279	1,7			766	9,3
	Moldava	86	0,7	349	2,1			523	6,3
	Búlgara	104	0,9	31	0,2	39	1,0	33	0,4
	Russa			18	0,1			246	3,0
	Francesa			38	0,2			343	4,1
	Espanhola	7	0,1	56	0,3			244	2,9
	Alemã							154	1,9
	Britânica			7	0,0			184	2,2
	Holandesa							109	1,3
	Italiana							130	1,6
	<u>Chinesa</u>	268	2,3			414	11,1	18	0,2
	<u>Indiana</u>	94	0,8			376	10,1	20	0,2
	<u>Paquistanesa</u>	16	0,1			245	6,6	7	0,1
	<u>Nepalesa</u>	7	0,1			352	9,5		
	Outras	4	0,0	4	0,0	5	0,1		
	Total	11850	100,0	16781	100,0	3723	100,0	8278	100,0
ESTATUTO GERACIONAL	1.ª geração	8585	73,1	1780	10,7	3568	96,7	2491	30,5
	2.ª geração	3161	26,9	14902	89,3	122	3,3	5681	69,5
	Total	11746	100,0	16682	100,0	3690	100,0	8172	100,0
ASE	ASE	4549	38,4	13895	82,8	478	12,8	2291	27,7
	Sem ASE	7301	61,6	2886	17,2	3245	87,2	5987	72,3
	Total	11850	100,0	16781	100,0	3723	100,0	8278	100,0
ESCOLARIDADE FAMILIAR	<u>E. Básico</u>	3659	40,3	9495	64,8	368	24,5	295	3,8
	E. Secundário	5005	55,2	4971	33,9	963	64,0	1945	25,3
	<u>E. Superior</u>	406	4,5	185	1,3	174	11,6	5450	70,9
	Total	9070	100,0	14651	100,0	1505	100,0	7690	100,0
CLASSE SOCIAL	EDL	207	2,7	113	0,9	262	18,1	1728	24,8
	PTE	373	4,9	377	3,1	13	0,9	3768	54,2
	II	810	10,5	215	1,7	383	26,4	110	1,6
	A	174	2,3	30	0,2	80	5,5	8	0,1
	EE	3228	42,0	4709	38,2	480	33,1	653	9,4
	OI	1686	21,9	3310	26,8	209	14,4	277	4,0
	AEpl	1207	15,7	3586	29,1	22	1,5	410	5,9
	Total	7685	100,0	12340	100,0	1449	100,0	6954	100,0

R²=0,712. N=40.632.

Notas: as células em branco representam origens nacionais com valores residuais (=< a 3 casos). As categorias sublinhadas têm contribuições superiores à média na solução de análise de correspondências múltiplas (>0,027), ou seja, são centrais para a interpretação do plano de categorias e dos *clusters* extraídos. Os valores a **negrito** destacam as categorias com maior peso em cada *cluster*.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Deixamos para último a interpretação do *cluster* 1, cuja posição próxima do eixo no plano de categorias sugere um poder descritivo mais fraco na dimensão das origens sociais, comparativamente aos restantes perfis. Designado como *1.ª geração com capitais intermédios* (n=11.850), diferencia-se *2.ª geração desfavorecida* (perfil 2) pela elevada proporção de alunos brasileiros (44,4%) e de 1.ª geração (73,1%), sendo também aquele que concentra mais romenos (6%). Do ponto de vista das origens sociais, apresenta um número intermédio de beneficiários de ASE (38,4%) e níveis de escolaridade familiar

semelhantes aos do perfil 3 (*trabalhadores independentes de 1.ª geração*), mas com mais famílias de baixa escolaridade (40,3%). Trata-se, também, de classes sociais maioritariamente ligadas ao trabalho dependente semi ou pouco qualificado (42% são EE e 21,9% são operários), contendo, no entanto, a segunda maior proporção de trabalhadores independentes. Esta análise dá conta da emergência de perfis sociais e nacionais distintos, entre os alunos com origem imigrante no ensino básico da AML.

Aprofundando a distribuição das origens nacionais pelos vários *clusters* ($\chi^2(36, N=23084)=14671,803, p<0,001$; V Cramer=0,460), vemos na figura 4.18 uma clara preponderância dos alunos italianos, holandeses, alemães, britânicos, russos, franceses e espanhóis no perfil socialmente mais *favorecido* – e, em menor grau, dos alunos ucranianos e moldavos.

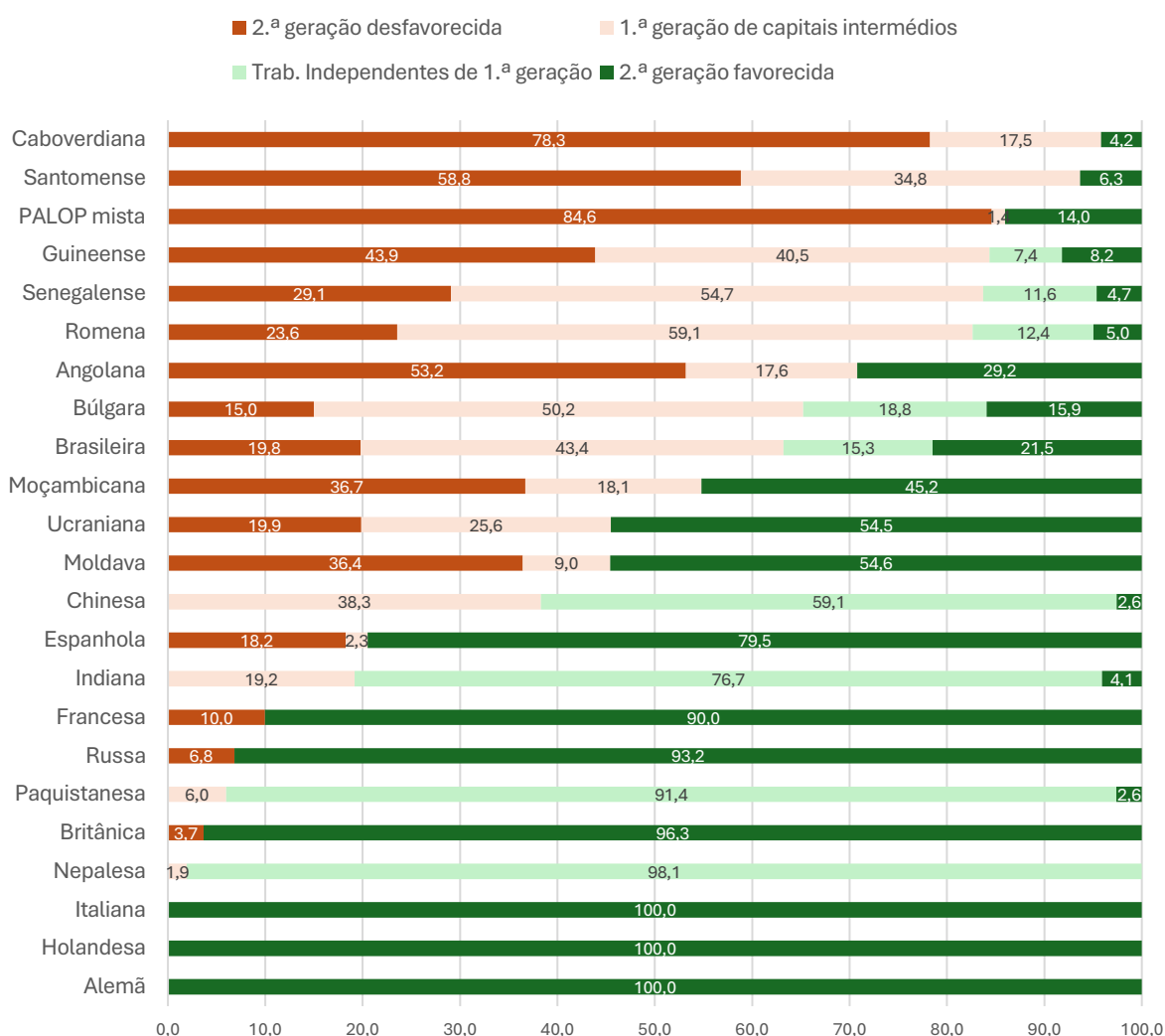


Figura 4.18. Distribuição das origens nacionais pelos perfis criados (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Com o perfil mais *desfavorecido*, encontramos a esmagadora maioria dos alunos de origem PALOP mista, cabo-verdiana, angolana e santomense. Já os alunos indianos, paquistaneses, chineses e nepaleses encontram-se maioritariamente no perfil da *1.ª geração de trabalhadores independentes*. Por fim, os alunos romenos, senegalenses e búlgaros encontram-se maioritariamente no perfil da *1.ª geração com*

capitais intermédios. Com uma distribuição mais equilibrada entre os quatro perfis, encontramos os alunos de origem moçambicana, brasileira e guineense.

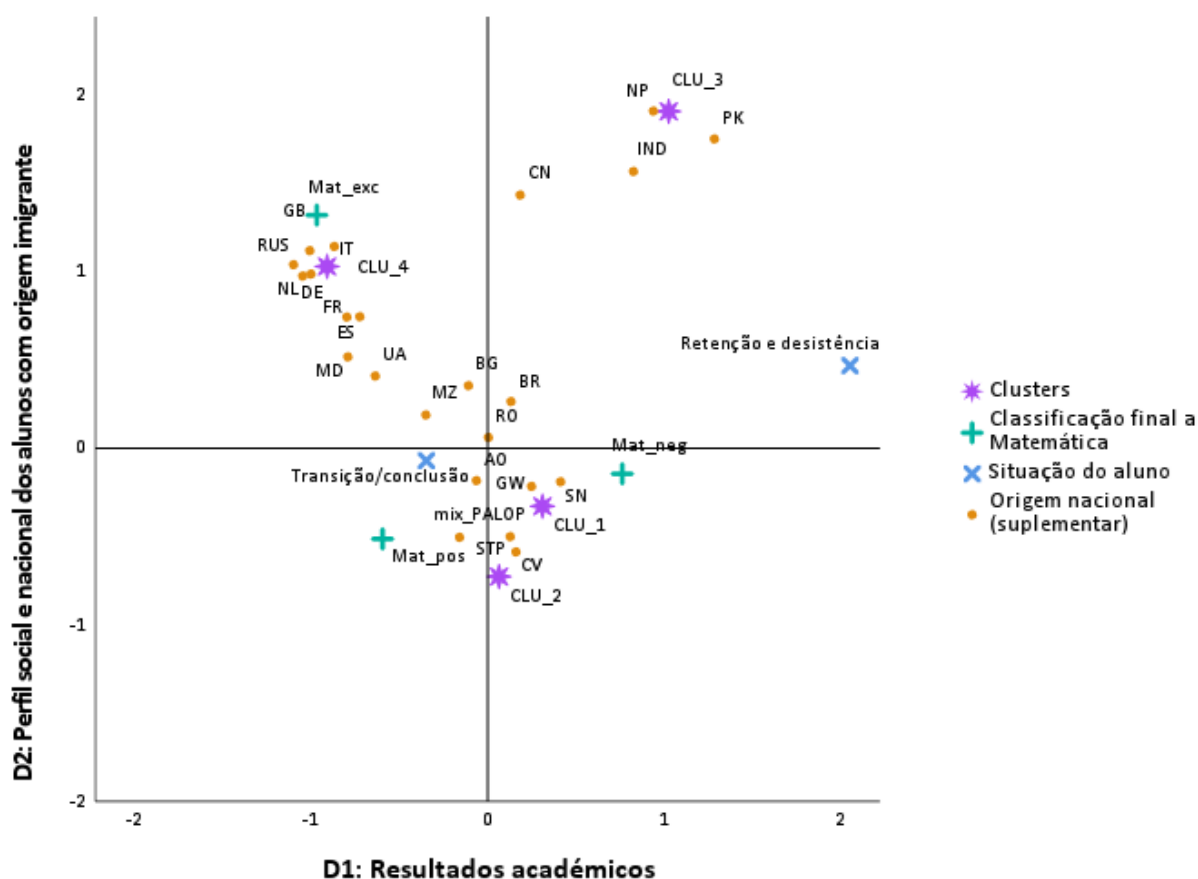
Importa, agora, cruzar estes perfis de origens sociais e nacionais com os padrões de desempenho académico dos alunos com origem imigrante, de modo a complementar a informação detalhada trabalhada até aqui e, idealmente, permitir elaborar uma síntese interpretativa das principais desigualdades que marcam a experiência destes alunos na escola básica portuguesa.

Para tal, realizou-se uma nova ACM, cujos resultados da solução a duas dimensões podem ser consultados no Anexo Y.¹⁰⁶ A análise foi realizada incluindo o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico em simultâneo, uma vez que os resultados das análises exploratórias revelaram soluções muito semelhantes e, em última instância, redundantes quando separados os ciclos. Desta vez, as variáveis ativas incluídas foram três: os perfis de origens sociais e nacionais que emergiram da análise anterior; a classificação final obtida a Matemática, codificada em três categorias – negativa (1-2 valores), positiva (3) e excelente (4-5 valores); a situação do aluno, categorizada dicotomicamente entre retenção/desistência e transição/conclusão.

As duas dimensões extraídas explicam, em conjunto, 40,5% da variância do modelo. A dimensão 1 é claramente definida pelos *resultados académicos* dos alunos, sobretudo, pela situação do aluno (52,9%), mas também pela classificação final a Matemática (31,6%). Importa, contudo, ressaltar que esta última variável também contribui com uma proporção relevante de variância para a dimensão 2 (39%). Porém, na dimensão 2, 57,7% da variância é explicada pelo perfil social e nacional dos alunos (os *clusters* da análise antecedente). Tal implica que existe uma forte associação entre estes perfis e o desempenho dos alunos com origem imigrante na disciplina de Matemática.

A análise do plano de categorias (figura 4.19) permite detetar que os perfis mais distintos entre si na dimensão dos resultados académicos são o 3 (*trabalhadores independentes de 1.ª geração*) e o 4 (*2.ª geração favorecida*), devido à distância que os separa no eixo horizontal. O perfil 3 – que, recordemos, contém a esmagadora maioria dos alunos com origens nepalesas, indianas e paquistanesas e dos alunos de 1.ª geração – surge verticalmente alinhado com a obtenção de uma classificação negativa a matemática e com a retenção e desistência, ao passo que o perfil 4 – o mais favorecido, onde estão a maioria dos alunos originários do centro Europeu – surge quase perfeitamente alinhado com a obtenção de classificações excelentes à disciplina de Matemática.

¹⁰⁶ Ver Anexo AD para gráficos da inércia e medidas de discriminação da solução extraída.



Clusters / perfis: CLU_1 – 1.^a geração com capitais intermédios; CLU_2 – 2.^a geração desfavorecida; CLU_3 – Trabalhadores independentes de 1.^a geração; CLU_4 – 2.^a geração favorecida.

Classificação final a Matemática: Mat_neg – Negativa (1 ou 2 valores); Mat_pos – Positiva (3 valores); Mat_exc – Excelente (4 ou 5 valores).

Origem nacional (suplementar): AO – Angolana; CV – Cabo-verdiana; GW – Guineense; STP – Santomense; MZ – Moçambicana; SN – Senegalesa; mix_PALOP – PALOP mista; BR – Brasileira; RO – Romena; UA – Ucrainiana; MD – Moldava; BG – Búlgara; RUS – Russa; FR – Francesa; ES – Espanhola; DE – Alemã; GB – Britânica; NL – Holandesa; IT – Italiana; CN – Chinesa; IND – Indiana; PK – Paquistanesa.

Figura 4.19. Espaço de categorias dos resultados académicos e do perfil social e nacional dos alunos do ensino básico com origem imigrante na AML, 2.^o e 3.^o ciclos do ensino básico, 2017/18

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

De facto, o quadro 4.13., que cruza estes perfis com os dois indicadores de resultados académicos em análise, esclarece que o fator distintivo do desempenho dos alunos imigrantes filhos de *trabalhadores independentes de 1.^a geração* é o facto de apresentarem as mais elevadas taxas de retenção no ensino básico, constituindo quase o dobro do perfil 2 (o mais desfavorecido) e o triplo do perfil 4. Já o perfil 4, da *2.^a geração favorecida*, destaca-se, novamente, dos restantes, desta vez a nível académico, por conjugar as mais baixas taxas de retenção e desistência, com o menor número de classificações negativas a Matemática e, sobretudo, com a maior proporção de classificações excelentes à disciplina.

Os perfis 1 e 2 surgem muito próximos do eixo na dimensão dos resultados académicos, significando que os seus padrões de desempenho não serão particularmente distintivos – dado que é

confirmado pela análise do quadro 4.13. Estes dois perfis – o da *1.ª geração com capitais intermédios* e o da *2.ª geração desfavorecida* – têm taxas de retenção e classificações muito próximas. Ambos apresentam as proporções mais elevadas de classificações negativas a matemática. Comparativamente aos *trabalhadores independentes de 1.ª geração*, reprovam menos, mas também têm mais negativas a Matemática e menos classificações excelentes. Este último fator é particularmente distintivo do perfil da *2.ª geração desfavorecida* – que, recordamos, concentra a maioria dos alunos de origem PALOP mista, cabo-verdiana, santomense e angolana.

Quadro 4.13. Caracterização dos *clusters*/perfis de origem social e nacional dos alunos com origem imigrante no ensino básico, de acordo com a classificação final obtida à disciplina de Matemática e à situação final do aluno, 2017/18 (n, %), Área Metropolitana de Lisboa

			Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4	
			1.ª geração de capitais intermédios		2.ª geração desfavorecida		Trab. Independentes de 1.ª geração		2.ª geração favorecida	
			n	%	n	%	n	%	n	%
2.º Ciclo	Classificação final a Matemática	Negativa	747	35,1	1126	35,9	199	33,9	300	20,5
		Positiva	970	45,6	1520	48,5	234	39,9	550	37,6
		Excelente	409	19,2	487	15,5	154	26,2	614	41,9
		Total válido	2126	100,0	3133	100,0	587	100,0	1464	100,0
	Situação do aluno	Retenção e desistência	372	14,1	452	12,1	170	21,3	116	6,7
		Transição/conclusão	2269	85,9	3272	87,9	630	78,8	1621	93,3
		Total válido	2641	100,0	3724	100,0	800	100,0	1737	100,0
	3.º Ciclo	Classificação final a Matemática	Negativa	1733	55,9	2315	55,3	492	50,5	818
Positiva			1063	34,3	1516	36,2	314	32,2	947	39,6
Excelente			304	9,8	353	8,4	168	17,2	629	26,3
Total válido			3100	100,0	4184	100,0	974	100,0	2394	100,0
Situação do aluno		Retenção e desistência	804	21,2	805	16,3	448	33,3	255	9,3
		Transição/conclusão	2995	78,8	4123	83,7	896	66,7	2497	90,7
		Total válido	3799	100,0	4928	100,0	1344	100,0	2752	100,0

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

4.6. Síntese: a complexidade da (des)vantagem imigrante

No fecho deste capítulo, onde se tentou esboçar um retrato essencialmente descritivo do estado das desigualdades sociais, étnicas e de género no ensino básico da AML, considera-se importante deixar uma ressalva. Devido à inevitável distância que separa a produção e disponibilização dos dados estatísticos da análise sociológica, este capítulo constitui, em certa medida, uma “cápsula temporal” de um período muito concreto em Portugal (2014-2018), do ponto de vista das políticas educativas vigentes e da conjuntura sociopolítica vivida (Albuquerque et al., 2022). Assim, as reflexões que de seguida se apresentam devem ser lidas tendo presente a necessidade da sua atualização, através do confronto com séries estatísticas mais recentes e, também, com outras investigações.

Uma das conclusões mais estáveis dos capítulos precedentes prende-se com o aumento dos níveis gerais de insucesso ao longo dos ciclos do ensino básico, bem como do grau de seletividade social, étnica e de género nos vários indicadores de desempenho académico – algo que tinha já sido verificado no contexto nacional (Albuquerque et al., 2022). De facto, tudo indica que, quanto maior o grau de estratificação vertical num dado sistema educativo, maiores serão as desigualdades geradas: a divisão do ensino básico em “fases”, ou ciclos, condiciona a definição de metas de aprendizagem e de mecanismos de monitorização, com consequências na intensidade e no sentido dos julgamentos avaliativos docentes (Abrantes, 2005, 2008). Especificamente, os dados analisados deixam antever um progressivo *binarismo* nas hipóteses de ser bem-sucedido, quer na transição/conclusão dos anos de escolaridade, quer na obtenção de classificações positivas ou de excelência a Matemática, em função da posse ou não dos capitais socioeconómicos, culturais e étnicos valorizados pela escola, num movimento que espelha dinâmicas sociais mais amplas de polarização qualificacional na sociedade portuguesa (Siblot et al., 2024). O incremento da função seletiva da escola em torno de determinantes socioculturais que lhe são (oficialmente) externos é, também, indicativo da ratificação das teses da função reprodutora desempenhada por esta instituição social.

Dado o peso crescente da população escolar com origem imigrante na AML, priorizou-se a análise da caracterização e dos desempenhos académicos destes alunos, entre si e por comparação ao grupo maioritário. Se é verdade que a posse de maiores capitais familiares sociais e culturais faz aumentar o desempenho de todos, independentemente do seu estatuto migratório, ficou claro que as diferenças produzidas pela posse/não destes capitais são mais pronunciadas entre os alunos sem origem imigrante. Pelo contrário, as desigualdades de género surgem mais pronunciadas entre rapazes e raparigas de origem imigrante do que nos seus colegas “autóctones”, intensificando-se a desvantagem dos rapazes, sobretudo, no que toca à incidência da reprovação. Esta análise descritiva aponta, portanto, para uma maior determinação étnica e de género dos resultados dos alunos com origem imigrante, no ensino básico. No próximo capítulo, o recurso a técnicas de análise inferencial para a estimação do “efeito-escola” permitirá, também, testar com maior rigor o grau de determinação social, étnica e de género do desempenho académico.

Sobressai, também, deste capítulo, a diversidade de origens nacionais entre os alunos com origem imigrante matriculados em escolas básicas públicas da AML e, entre estas, a diversidade de origens sociais. Aqui, a análise de perfis socioculturais permitiu a identificação de padrões nacionais ao nível dos capitais familiares, dos estatutos geracionais e, por fim, da relação destes perfis com o desempenho académico. A combinação dos mais elevados capitais culturais familiares e origens de classe económica e culturalmente dominantes surge associada, também, às maiores ocorrências de classificações excelentes a matemática e às mais baixas taxas de retenção e desistência. Do ponto de vista das origens nacionais, encontram-se neste perfil a maioria dos alunos originários da Europa Central e de Leste, bem como uma proporção considerável dos alunos moçambicanos, angolanos e brasileiros.

No sentido oposto, surgem os alunos de 2.^a geração provenientes de famílias com menos capitais culturais e económicos e pertencentes às classes sociais mais desfavorecidas. Este perfil é composto quase exclusivamente por alunos afrodescendentes, e concentra algumas das mais elevadas taxas de retenção com as mais raras ocorrências de classificações excelentes a matemática. De facto, as análises realizadas ao longo deste capítulo salientaram a desvantagem destes alunos em ambos os indicadores de desempenho académico, nomeadamente, devido ao efeito compensador particularmente pequeno desempenhado pelo estatuto geracional ou pela escolaridade dominante na família, ao contrário do que acontece com outras origens nacionais. Estamos, portanto, perante um conjunto de alunos de origem maioritariamente afro-portuguesa, cuja integração escolar é pautada por dinâmicas que não podem ser reduzidas ao desfavorecimento social ou à distância cultural. Estará parte da resposta nos processos organizacionais escolares?

Urge, ainda, destacar um terceiro perfil particularmente saliente, onde se encontra a maioria dos alunos com origens asiáticas, com destaque para os indianos, paquistaneses, nepaleses e chineses. As suas características distintivas são a preponderância esmagadora da 1.^a geração e o facto de quase metade serem famílias de trabalhadores por conta própria, independentes ou empregadores (TI ou EDL). Do ponto de vista do desempenho académico, este perfil combina uma proporção considerável de classificações excelentes a matemática com as mais elevadas taxas de retenção e desistência. Estas singularidades, aparentemente paradoxais, apontam para dinâmicas migratórias mais recentes entre estas diásporas que “esbarram”, à entrada do sistema educativo português, com procedimentos administrativos imperfeitos na atribuição de equivalências e com acentuadas barreiras linguísticas. De facto, a grande diferença de desempenho registada entre a 1.^a e a 2.^a geração de alunos indianos, por exemplo, pode explicar, em parte, o aumento da reprovação desta origem nacional nos últimos anos, anteriormente diagnosticado (Seabra & Cândido, 2020).¹⁰⁷

Adicionalmente, é neste perfil que o peso dos trabalhadores independentes é maior, sugerindo que ser trabalhador por conta própria poderá ter um impacto distinto nas trajetórias escolares de alunos com e sem origem imigrante. Entre as primeiras, nomeadamente, as de 1.^a geração, é plausível equacionar o fenómeno do “otimismo imigrante” na projecção de expectativas elevadas para a sua progénie, que poderão passar por diversas vias de mobilidade social, entre as quais, a escolarização. Assim, ao invés do efeito de desinvestimento face à escola observado nas famílias de ascendência portuguesa com pequenos negócios, como sugerido por Lahire (2003) relativamente à realidade francesa, desenvolve-se, nas famílias estrangeiras de trabalhadores independentes, um *habitus* particularmente aspiracional,

¹⁰⁷ No estudo seminal acerca desta origem nacional nas escolas portuguesas, os alunos indianos destacavam-se, em 2004, por revelarem algumas das mais baixas taxas de retenção e desistência (Seabra, 2010). Tendo em conta os dados analisados ao longo deste capítulo, é possível que este resultado excecional se tenha devido à predominância de alunos de 2.^a geração entre esta diáspora de indianos na transição para o século XXI, ao contrário do que revelam os dados apresentados aqui sobre o crescimento de alunos desta origem nascidos fora de Portugal.

pautado pelo investimento em veículos diversificados de mobilidade intergeracional na sociedade de acolhimento.¹⁰⁸

Feito o retrato dos alunos que compõem o ensino básico da AML, urge analisar a distribuição deste contingente pela rede escolar regional e no interior das próprias escolas. Fica ainda por esclarecer o impacto destas dinâmicas de segregação no desempenho académico, além das características individuais já analisadas aqui. No capítulo 5, tentaremos dar resposta a estas questões, num esforço de aproximação ao “poder da escola” para contrariar ou reforçar as tendências de desigualdade de desempenho académico registadas no presente capítulo.

¹⁰⁸ Coloca-se esta hipótese otimista com base nos dados aqui analisados, referentes ao período temporal de 2014/15 a 2017/18, não obstante as mudanças que, em anos mais recentes, se operaram no tecido social, económico e migratório do país. A necessidade de produzir conhecimento acerca dos percursos escolares dos filhos de trabalhadores independentes com origem imigrante impõe-se hoje, particularmente devido ao aumento da população imigrante no país e, na AML, com destaque para os estudantes de origem sul-asiática (Seabra et al., 2023), mas também devido ao aumento geral da precarização dos vínculos laborais e das condições de vida dos trabalhadores imigrantes (Fonseca & Soeiro, 2025). Tendo em conta que as tendências recentes de “plataformização” do trabalho – uma forma particularmente precária e mal paga de trabalho “por conta própria” nas zonas urbanas – atingem as franjas mais frágeis da população imigrante, recém-chegada e com fracas qualificações escolares (Ibid.), é possível que a situação escolar dos alunos de origem sul-asiática tenha sofrido um declínio acentuado, nos últimos anos.

CAPÍTULO 5

Efeito-escola e efeito-turma na Área Metropolitana de Lisboa

“(…) os problemas destas escolas [desfavorecidas] não vão simplesmente desaparecer. Quando muito, tornar-se-ão ainda mais perversos, caso a rede escolar fique mais polarizada como resultado dos mercados educativos. Caso não seja considerada e enfrentada, o impacto da composição escolar vai continuar a comprometer até os nossos melhores esforços de reforma educativa.” (Thrupp, 1999, p. 196)

No seguimento da análise do contingente estudantil no ensino básico da AML – as suas características e resultados – realizada no capítulo anterior, o presente capítulo muda a lente de observação do indivíduo para as organizações escolares, com um enfoque analítico especial no 2.º ciclo do ensino básico. Concretamente, pretende-se identificar:

- i. Que configurações internas assume a rede escolar nesta região entre 2014/15 e 2017/18, nomeadamente, ao nível da composição sociocultural das escolas?
- ii. Quais os impactos dessas configurações escolares nas desigualdades de desempenho académico analisadas no capítulo anterior?

Tentar-se-á ainda dar resposta às seguintes questões de investigação:

- iii. Haverá escolas diferencialmente eficazes para os alunos com origem imigrante?
- iv. Qual o peso relativo do efeito-escola e do efeito-turma no desempenho académico?

Começar-se-á por caracterizar brevemente a rede escolar da AML no ensino básico. De seguida, descrever-se-ão as configurações assumidas no interior desta rede no 2.º ciclo, através de uma análise de *clusters* de composição sociocultural e do seu impacto nas desigualdades de desempenho académico. Na sequência da identificação destes *clusters* de escolas, proceder-se-á à apresentação dos resultados de uma tipologia original de eficácia escolar contextualizada assente na comparação da evolução das escolas de 2.º ciclo da AML em função de diversos indicadores de desempenho globais e de equidade. Para fechar a análise das escolas da AML, far-se-á uma análise multinível longitudinal do efeito-escola que permite quantificar o peso dos estabelecimentos de ensino na determinação do desempenho académico dos alunos do 2.º ciclo.

O último subcapítulo dedica-se à análise interna das escolas, nomeadamente, a partir de índices de dissemelhança que medem a segregação entre turmas da mesma escola. Faz-se, por fim, uma regressão multinível em que se compara o efeito-turma e o efeito-escola sobre as classificações a matemática.

No capítulo anterior, viu-se que o número de alunos no ensino básico da AML diminuiu em todos os ciclos, entre 2014/15 e 2017/18. O quadro 5.1 permite verificar que esta evolução foi acompanhada por uma diminuição no número de turmas (com destaque para o 1.º e o 2.º ciclo) e, no 1.º ciclo, do número

de escolas. A população estudantil por escola aumenta com o avançar da escolaridade, sendo as escolas com 3.º ciclo as que concentram, em média, mais alunos. O 2.º ciclo apresenta um padrão evolutivo curioso no período em análise, visto ter assistido à diminuição mais expressiva do número médio de alunos por escola e por turma, ao mesmo tempo que apresenta consistentemente o maior número de turmas por escola. Estes dados sinalizam a ubiquidade dos agrupamentos de escola enquanto forma de gestão organizacional escolar, onde o 2.º ciclo assume um papel *agregador* de públicos escolares distintos, provenientes das várias escolas de 1.º ciclo na área de influência da escola-sede. É, ainda, no 2.º ciclo que os efeitos de *seleção escolar* se começam a fazer sentir na estrutura organizacional, visto o número médio de turmas por escola diminuir substancialmente no 3.º ciclo. Estas especificidades do 2.º ciclo serão exploradas no capítulo seguinte, a partir do estudo de caso comparado.

Quadro 5.1. Características da rede escolar do ensino básico na AML (alunos, escolas e turmas), 2014/15 a 2017/18

		2014/15			2015/16			2016/17			2017/18		
		1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
N.º	Alunos	96817	55682	85147	94705	53870	82860	95286	53229	82411	95403	53099	82869
	Escolas	623	183	236	621	180	236	617	181	235	614	182	235
	Turmas	4250	2350	3620	4146	2293	3521	4156	2252	3494	4134	2279	3516
ALUNOS POR ESCOLA	Média	210,2	370,3	430,1	206,5	360,6	423,6	208,7	359,8	423,6	207,8	357,9	432,3
	DP	100,6	142,2	164,9	99,5	139,8	164,1	100,1	143,3	168,0	98,9	139,7	176,8
	Mínimo	<4	13	42	<4	13	21	<4	<4	13	7	<4	9
	Máximo	566	744	1019	566	728	985	545	751	1031	539	771	1083
ALUNOS POR TURMA	Média	17,5	23,5	23,4	17,8	23,2	23,4	18,0	23,3	23,4	18,4	22,9	23,3
	DP	8,8	4,8	5,0	8,6	4,9	4,9	8,7	5,2	5,1	8,5	5,2	5,3
	Mínimo	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4
	Máximo	29	33	33	30	32	33	29	34	34	29	32	33
TURMAS POR ESCOLA	Média	3,1	7,3	5,3	2,9	7,3	5,4	2,9	7,3	5,5	2,9	7,4	5,7
	DP	1,6	2,9	2,3	1,5	2,9	2,3	1,5	2,9	2,4	1,5	3,0	2,4
	Mínimo	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4	<4
	Máximo	8	15	14	9	15	15	9	15	15	10	17	15

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

5.1. Configurações escolares e igualdade de oportunidades no 2.º ciclo da AML

De modo a cumprir o princípio da comparação contextualizada que pauta a perspetiva sociológica acerca do efeito-escola, as escolas de 2.º ciclo da AML foram agrupadas em três grupos distintos tendo em conta as características sociais, familiares, migratórias e étnico-nacionais dos seus alunos, dando origem a uma tipologia de composição sociocultural que distingue escolas “favorecidas”, “heterogéneas” e “desfavorecidas”.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Os procedimentos desta análise de *clusters* encontram-se detalhados no capítulo 3.

O quadro 5.2 mostra que, de 2014/15 para 2017/18, o número de escolas desfavorecidas mais que duplicou, passando de 27 para 58 (ou de 15% para 32%). Este aumento aconteceu à custa da diminuição expressiva das escolas heterogéneas (que passaram de 46% para 35%), o que aponta para processos de crescente polarização sociocultural dos públicos escolares do 2.º ciclo nesta região, durante o período em análise.

Quadro 5.2. Características dos alunos do 2.º ciclo do ensino básico na AML, por *cluster* de composição sociocultural das escolas, 2014/15 e 2017/18 (%)

		2014/15			2017/18		
		Escolas Favorecidas	Escolas Heterogéneas	Escolas Desfavorecidas	Escolas Favorecidas	Escolas Heterogéneas	Escolas Desfavorecidas
N.º escolas (%)		71 (38,8)	85 (46,4)	27 (14,8)	59 (33,0)	62 (34,6)	58 (32,4)
ALUNOS	E. Regular	99,3	95,9	72,9	99,8	98,4	92,3
	PCA	0,3	2,4	17,1	0,2	1,6	7,7
ORIGENS SOCIAIS	Beneficiários de ASE	31,5	49,9	65,1	28,4	44,4	58,1
	Famílias EDL *	16,1	7,9	4,2	18,9	11,2	6,3
	Famílias PTE *	37,0	20,6	8,6	41,4	27,6	14,8
	Famílias TI *	1,8	2,5	10,3	1,8	2,7	4,7
	Famílias TIpl *	1,7	1,8	1,3	1,6	2,0	1,7
	Famílias EE *	21,6	29,7	29,4	20,2	27,8	33,5
	Famílias Op *	9,1	17,9	27,3	6,2	13,7	19,3
	Famílias AEpl *	11,7	18,5	17,4	8,9	14,0	18,7
ESCOLARIDADE FAMILIAR	Nenhuma	0,3	0,7	4,1	0,5	0,7	1,3
	1.º CEB	3,6	8,5	19,9	1,9	4,9	14,2
	2.º CEB	6,8	14,3	22,3	3,7	8,6	15,3
	3.º CEB	15,8	25,8	30,1	12,6	22,9	28,0
	E. Secundário	31,1	34,1	18,1	31,5	38,0	29,9
	E. Superior	42,5	16,6	5,5	49,7	24,9	11,3
ESTATUTO MIGRATÓRIO	Sem O. Imigrante	81,2	73,1	66,5	81,4	79,6	65,0
	O. Imigrante	12,4	22,3	31,5	13,3	16,8	32,0
O. NACIONAL	Afrodescendente	5,0	13,8	24,0	3,7	6,3	21,1
	Brasileira	2,9	3,7	3,3	5,0	5,5	5,0
	Europa de Leste	1,4	1,7	1,2	1,6	1,6	1,6
	Outros Europeus	0,9	0,7	0,4	0,8	0,7	0,6
	Asiáticos	0,4	0,7	1,1	0,4	0,9	1,5

Legenda: * dados de 2015/16.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Começando pelas escolas *favorecidas* (33% em 2017/18), estas diferenciam-se claramente das restantes, agregando estabelecimentos de ensino que, apesar de públicos, servem sobretudo franjas populacionais com elevados capitais económicos, altamente escolarizadas e maioritariamente “autóctones”. Ao longo do período analisado, acolhem maioritariamente alunos cujas famílias pertencem às classes dominantes EDL e PTE (60,4% em 2017/18), com elevados capitais escolares (metade têm diploma de ensino superior) e sem origem imigrante – entre os alunos com origem imigrante, estas são as escolas que mais acolhem origens nacionais do centro europeu. Ao mesmo tempo, apresentam as proporções mais baixas

de alunos beneficiários de ASE, de famílias das classes populares (apenas 35,4% são EE, operárias ou AEpl), das classes TI, com baixos capitais escolares e com origem imigrante – concretamente, apenas 3,7% dos alunos destas escolas são afrodescendentes.

No polo oposto, encontram-se as escolas *desfavorecidas* (32,4% em 2017/18). Nestas, a maioria dos alunos é beneficiário de ASE, mais de dois terços vêm de famílias das classes populares (71,4% são EE, operárias ou AEpl), sendo ainda as escolas com maior proporção de famílias TI, onde mais de metade completou, no máximo, o 3.º ciclo do ensino básico (58,8%) e cerca de um terço tem origem imigrante. Entre estes, a maioria é afrodescendente e é aqui que a presença das origens asiáticas é mais expressiva. São também estas as escolas com menos famílias das classes dominantes (apenas 21,1% são EDL ou PTE) ou que têm ensino superior (11,3%).

As escolas socioculturalmente *heterogéneas*, com o maior peso na AML ao longo do período analisado (34,6% em 2017/18), apresentam, previsivelmente, um perfil “misto” do ponto de vista das origens sociais e migratórias dos seus alunos. Diferenciam-se das favorecidas e das desfavorecidas por apresentarem as maiores proporções de famílias TIpl, bem como de famílias que completaram o ensino secundário e de alunos com origem brasileira.

A nível evolutivo, regista-se uma melhoria geral dos recursos económicos e culturais das populações escolares da AML em todos os *clusters*, com a redução dos alunos beneficiários de ASE, de famílias com baixa escolaridade e de famílias operárias, ao que se soma o aumento das famílias provenientes das classes dominantes e com diplomas de ensino superior. Assistiu-se ainda à diversificação dos públicos com origem imigrante, através da diminuição do contingente afrodescendente e do aumento das restantes origens nacionais. Contudo, as escolas desfavorecidas parecem continuar a constituir um reservatório de fragilidade social, sendo as únicas onde aumentou a proporção de famílias EE e AEpl e a de alunos com origem imigrante. A confirmar a intensificação do carácter segregado das escolas desfavorecidas, verifica-se que estas se distanciaram das heterogéneas no que toca ao perfil de classe social e de capital escolar familiar, bem como de estatuto migratório e origem étnico nacional, devido: ao aumento das famílias das classes populares nas escolas desfavorecidas; e, nas heterogéneas, à diminuição acentuada dos alunos com origem imigrante – nomeadamente, afrodescendente – juntamente com o aumento acentuado das famílias com ensino superior. Pelo contrário, registou-se uma aproximação do perfil sociocultural das escolas favorecidas e heterogéneas entre os quatro anos letivos.

Por fim, importa salientar que estes três conjuntos de escolas se diferenciam pela *proporção de alunos inscritos no ensino regular*. Apesar de as diferenças se terem esbatido em 2017/18, as escolas desfavorecidas continuam a apresentar uma proporção superior às restantes de alunos do 2.º ciclo no ensino não-regular, nomeadamente em turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) ($\chi^2(2, N=53092)=573,582, p<0,001$; V Cramer=0,104). É de notar que as escolas favorecidas e heterogéneas têm valores residuais de alunos fora do ensino regular durante o período analisado, o que sugere que, no ensino básico, as ofertas curriculares alternativas são maioritariamente mobilizadas pelas escolas

desfavorecidas como mecanismos seletivos de gestão da diversidade interna dos públicos que acolhem (Roldão & Abrantes, 2019).

A figura 5.1 permite identificar que tipologias escolares de composição sociocultural são maioritárias e minoritárias no interior de cada concelho da AML, em 2017/18 ($\chi^2(34, N=53092)=15960,071, p<0,001; V \text{ Cramer}=0,388$).

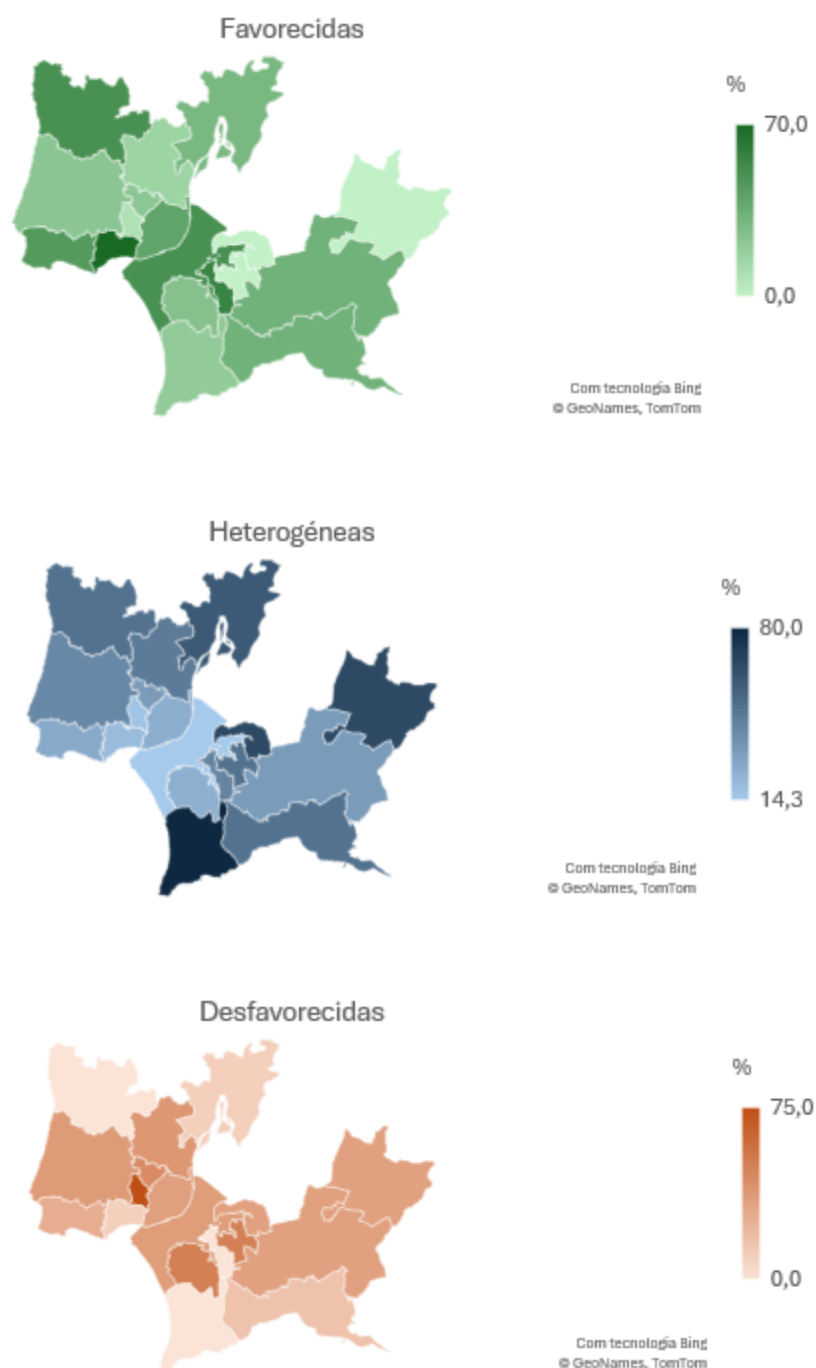


Figura 5.1. Composição sociocultural das escolas do 2.º ciclo da AML, por concelho, 2017/18 (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Os concelhos de Oeiras, Barreiro e Mafra destacam-se pela rede escolar mais elitista, com uma maior proporção de escolas favorecidas (>50%) e, simultaneamente, a menor proporção de escolas desfavorecidas (= <10%). Pelo contrário, na Amadora e na Moita os públicos escolares são uniformemente desfavorecidos. As escolas desfavorecidas são mais numerosas nos concelhos em torno da capital (exceto Almada e Oeiras), o que sugere fortes impactos do custo de vida elevado sobre as populações aqui residentes e o consequente fechamento das redes escolares locais em torno destes públicos.

Em quatro concelhos, verifica-se a predominância de escolas heterogéneas e poucas escolas favorecidas ou desfavorecidas: Sesimbra, Montijo, Vila Franca de Xira e Setúbal. Tal indicia redes escolares menos polarizadas e uma maior copresença de públicos diversos no interior dos estabelecimentos de ensino, no 2.º ciclo. As escolas heterogéneas tendem a predominar em zonas da AML mais distantes da capital, o que pode estar relacionado com os custos elevados associados aos movimentos pendulares, que tornam as populações residentes nestes concelhos mais dependentes das redes escolares locais (incluindo as franjas economicamente menos “abastadas” das classes médias).

Por fim, nos restantes oito concelhos da AML (Cascais, Palmela, Lisboa, Almada, Sintra, Loures, Odivelas e Seixal), a distribuição dos públicos escolares pela rede local parece ser particularmente segmentada, devido às proporções mais ou menos equiparadas de escolas favorecidas, heterogéneas e desfavorecidas. Isto sugere uma maior relevância, nestes concelhos, de dinâmicas de quase-mercado escolar.

De que forma estas configurações socioculturais entre escolas na AML afetam o desempenho académico dos alunos? As figuras 5.2 e 5.3 ilustram, respetivamente, as classificações médias obtidas a matemática e as taxas de retenção e desistência entre escolas com diferentes composições socioculturais, entre 2014/15 e 2017/18.¹¹⁰ Para ambos os indicadores de desempenho académico, verifica-se uma relação linear com a composição sociocultural das escolas: quanto mais desfavorecidas, piores são as classificações a matemática ($F(2, 44436) = 473,177, p < 0,001; \eta^2 = 0,021$) e mais elevadas as taxas de retenção ($X^2(2, N=53092) = 1233,846, p < 0,001; V \text{ Cramer} = 0,152$). A desigualdade faz-se sentir particularmente nas escolas desfavorecidas, onde o limiar do sucesso é mais frágil: é apenas em 2017/18 que estas obtêm, em média, classificações positivas a matemática e que a taxa de retenção fica abaixo dos 20%.

Face ao início do período analisado, todas as configurações de escolas melhoram os seus desempenhos médios. No entanto, importa atentar nos diferentes ritmos de evolução. As escolas desfavorecidas são as que registam as melhorias mais expressivas em ambos os indicadores: obtêm +0,20 pontos na classificação média a matemática desde 2015/16 e reduzem para metade as taxas de

¹¹⁰ Recorda-se que, no que toca às classificações finais à disciplina de matemática, apenas fazemos uso dos dados estatísticos a partir de 2015/16, dada a fraca qualidade dos dados anteriores nesta variável (ver quadro 3.1 e subcapítulo 3.2 para uma explicação mais detalhada acerca dos casos omissos por variável).

retenção desde 2014/15. No sentido contrário, as escolas favorecidas registam um ritmo de melhoria inferior.

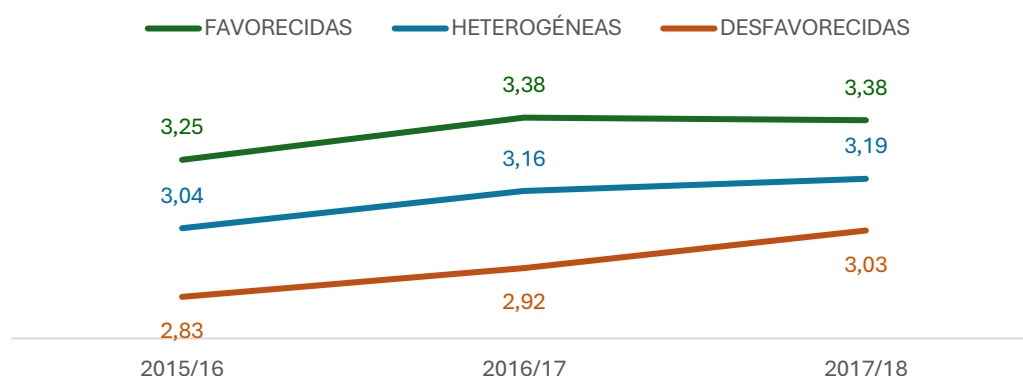


Figura 5.2. Classificação média final a matemática no 2.º ciclo, por composição sociocultural das escolas da AML, 2015/16 a 2017/18

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

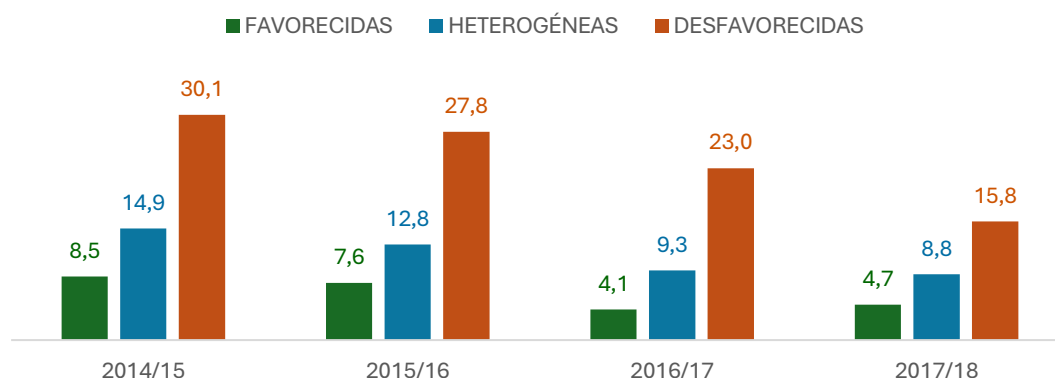


Figura 5.3. Taxa de retenção e desistência no 2.º ciclo, por composição sociocultural das escolas da AML, 2014/15 a 2017/18 (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Quando se analisam os resultados obtidos por alunos com diferentes estatutos migratórios em escolas com composições socioculturais desiguais, vemos que algumas das tendências gerais verificadas nas figuras anteriores se mantêm – nomeadamente, a de que todos os alunos obtêm melhores resultados em escolas favorecidas e piores resultados em escolas desfavorecidas (figuras 5.4 e 5.5). Surgem, contudo, algumas especificidades entre os alunos com origem imigrante.

Olhando para as classificações médias obtidas a matemática pelos alunos com origem imigrante, começamos por verificar que estes obtêm piores resultados em todas as tipologias de escola, face aos seus pares sem origem imigrante ($F(2, 41499) = 456,111, p < 0,001; \eta^2 = 0,022$). Adicionalmente, para

estes alunos, a diferença entre frequentar uma escola heterogénea ou desfavorecida é pouco expressiva, ao passo que para os restantes alunos o decréscimo nas classificações é progressivo, à medida que o grau de desfavorecimento sociocultural da escola aumenta. Para os alunos com origem imigrante, é apenas em escolas favorecidas que as suas classificações médias são positivas.

Se analisarmos o progresso, verifica-se que os alunos sem origem imigrante nas escolas desfavorecidas são o grupo que registou o maior aumento nas classificações médias a matemática desde 2015/16 (+0,25 valores). Este aumento contribuiu, contudo, para o acentuar da desigualdade em função do estatuto migratório nestas escolas, já que as classificações médias dos dois grupos eram semelhantes no início do período analisado. Apesar disso, continua a ser nas escolas desfavorecidas que o *gap* é mais pequeno, ao passo que nas escolas favorecidas se mantém elevado e nas heterogéneas diminui.

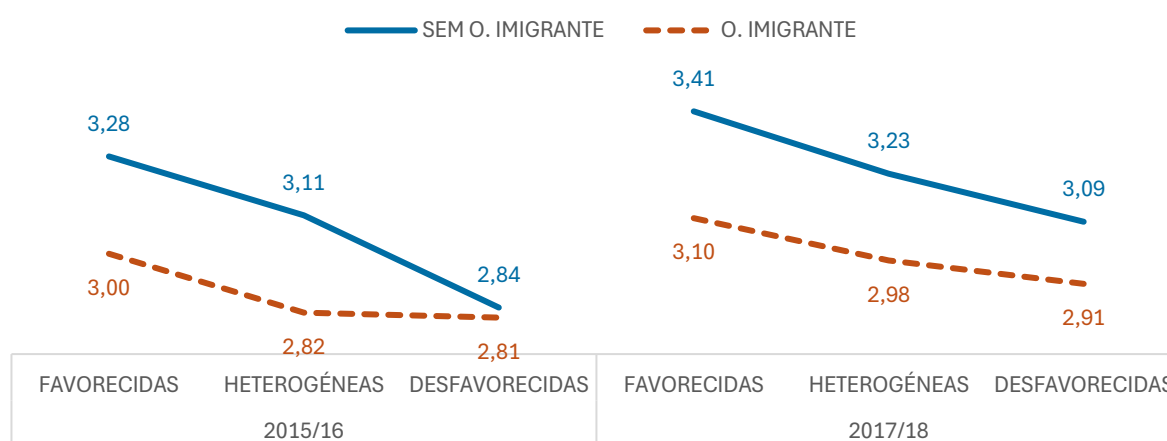


Figura 5.4. Classificação média final a matemática no 2.º ciclo de acordo com o estatuto migratório do aluno, por composição sociocultural das escolas da AML, 2015/16 a 2017/18

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

A análise das taxas médias de reprovação e desistência mostra que os alunos com origem imigrante reprovam mais do que os seus pares sem origem imigrante em todos os *clusters* de escolas ($\chi^2(2, N=49610)=1189,312, p<0,001$; V Cramer=0,155), exceto nas socioculturalmente desfavorecidas (figura 5.5). A vantagem destes alunos nestas escolas era maior em 2014/15, quando chegava aos 6,8 p.p. face aos seus pares sem origem imigrante, ao passo que em 2017/18 as duas taxas de reprovação são equiparadas. É ainda de ressaltar que, nos *clusters* onde os alunos com origem imigrante reprovam mais que os restantes, a sua desvantagem diminuiu mais expressivamente nas escolas heterogéneas, ao passo que se manteve quase inalterada nas escolas favorecidas.

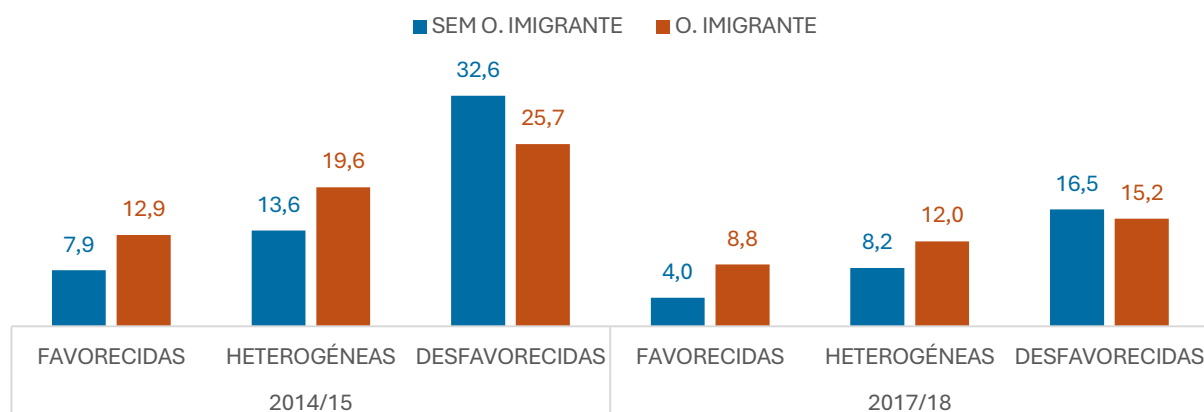


Figura 5.5. Taxa de retenção e desistência no 2.º ciclo de acordo com o estatuto migratório do aluno, por composição sociocultural das escolas da AML, 2014/15 a 2017/18

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Sabe-se que é importante enquadrar a análise das desigualdades migratórias na escolarização considerando, também, as origens sociais dos alunos. A figura 5.6 permite comparar o desempenho académico dos alunos com origem imigrante face ao contingente geral cujas famílias tenham o mesmo nível de escolaridade, em escolas de diferente composição sociocultural.

Começando pela análise das classificações médias obtidas a matemática ($F(2, 36140) = 354,319$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,019$), estes dados introduzem nuances relevantes face à análise anterior:

- *Nem todos os alunos obtêm melhores classificações em escolas favorecidas.* Aqueles com as famílias menos escolarizadas (1.º CEB) têm melhores resultados médios em escolas desfavorecidas independentemente do estatuto migratório.
- *Nem sempre os alunos com origem imigrante obtêm piores classificações do que os restantes.* Aqueles com famílias de baixa escolaridade (1.º CEB) têm melhores resultados que o contingente geral em todos os *clusters* de escolas, mas em particular nas desfavorecidas.
- *Os alunos com origem imigrante beneficiam mais que os restantes de estar em escolas favorecidas, ao invés de heterogéneas.* Sobretudo, para aqueles cujas famílias são altamente escolarizadas (ensino superior).
- As classificações dos alunos cujas famílias têm níveis de escolaridade intermédios (3.º ciclo ou ensino secundário) são mais impermeáveis à composição sociocultural da escola que frequentam, i.e., variam menos. Este facto verifica-se independentemente do estatuto migratório.
- *Apenas os alunos com famílias que tenham pelo menos o ensino secundário completo obtêm classificação média positiva a matemática.* Este facto verifica-se independentemente do estatuto migratório ou da composição sociocultural da escola frequentada; contudo, é nas escolas desfavorecidas que os alunos com capitais escolares familiares mais baixos se encontram mais perto da positiva.

- É nas escolas favorecidas que o *gap* entre alunos com famílias de elevada e baixa escolaridade é maior, sobretudo para aqueles com origem imigrante.

Analisando agora a taxa de retenção de acordo com os mesmos critérios de categorização dos alunos e das escolas ($\chi^2(2, N=42806)=889,512, p<0,001$; V Cramer=0,144), vemos que:

- *Os alunos com origem imigrante são mais reprovados do que os restantes em todos os clusters, exceto quando as suas famílias têm baixa escolaridade (1.º ciclo).* A vantagem dos alunos com origem imigrante parece ser mais acentuada nas escolas socioculturalmente desfavorecidas, onde reprovam -15 p.p. face à generalidade dos alunos com famílias de baixa escolaridade, em 2017/18.
- Apesar de, no geral, a relação entre as taxas de retenção e a composição sociocultural da escola ser linear, este efeito não parece ser muito forte entre os alunos com capitais escolares familiares intermédios (3.º ciclo ou ensino secundário), cujas taxas de retenção não variam expressivamente entre *clusters*. Aqueles com origem imigrante são uma exceção à regra, registando maior “sensibilidade” à composição da escola, com taxas de reprovação expressivamente maiores em escolas desfavorecidas do que heterogéneas ou favorecidas.

Numa perspetiva evolutiva (entre 2015/16 e 2017/18), importa destacar algumas tendências que dão sinal de intensificar ou reverter as desigualdades acima identificadas. Por exemplo, no que toca à vantagem de que gozam os alunos com baixa escolaridade familiar nas escolas de composição desfavorecida, verifica-se que aqueles com origem imigrante viram as suas classificações a matemática estagnar e as suas taxas de reprovação a piorar, enquanto nas restantes escolas o mesmo grupo de alunos registou melhorias expressivas. Tal pode indiciar o começo de uma inversão do fenómeno do “otimismo imigrante” especificamente nos territórios educativos da AML que servem populações socialmente mais fragilizadas, impondo-se uma reflexão acerca dos processos escolares que poderão estar por detrás deste fenómeno emergente.

Vemos, também, que o *gap* entre os alunos com famílias mais e menos escolarizadas (ensino superior *versus* 1.º ciclo) diminui em todas as composições escolares, exceto nas desfavorecidas – no caso das classificações finais a matemática – e nas heterogéneas – no caso das taxas de reprovação –, e que este piorar é particularmente intenso para o contingente geral de alunos. Este resultado pode ter diversas leituras. Por um lado, pode significar que, no geral e particularmente nestes *clusters* de escolas, a origem imigrante é um fator relativamente protetor do desempenho académico face às desigualdades no capital escolar familiar. Por outro lado, indicia também uma maior “determinação étnica” do desempenho destes alunos – algo que, aliás, já tinha sido verificado no capítulo anterior.

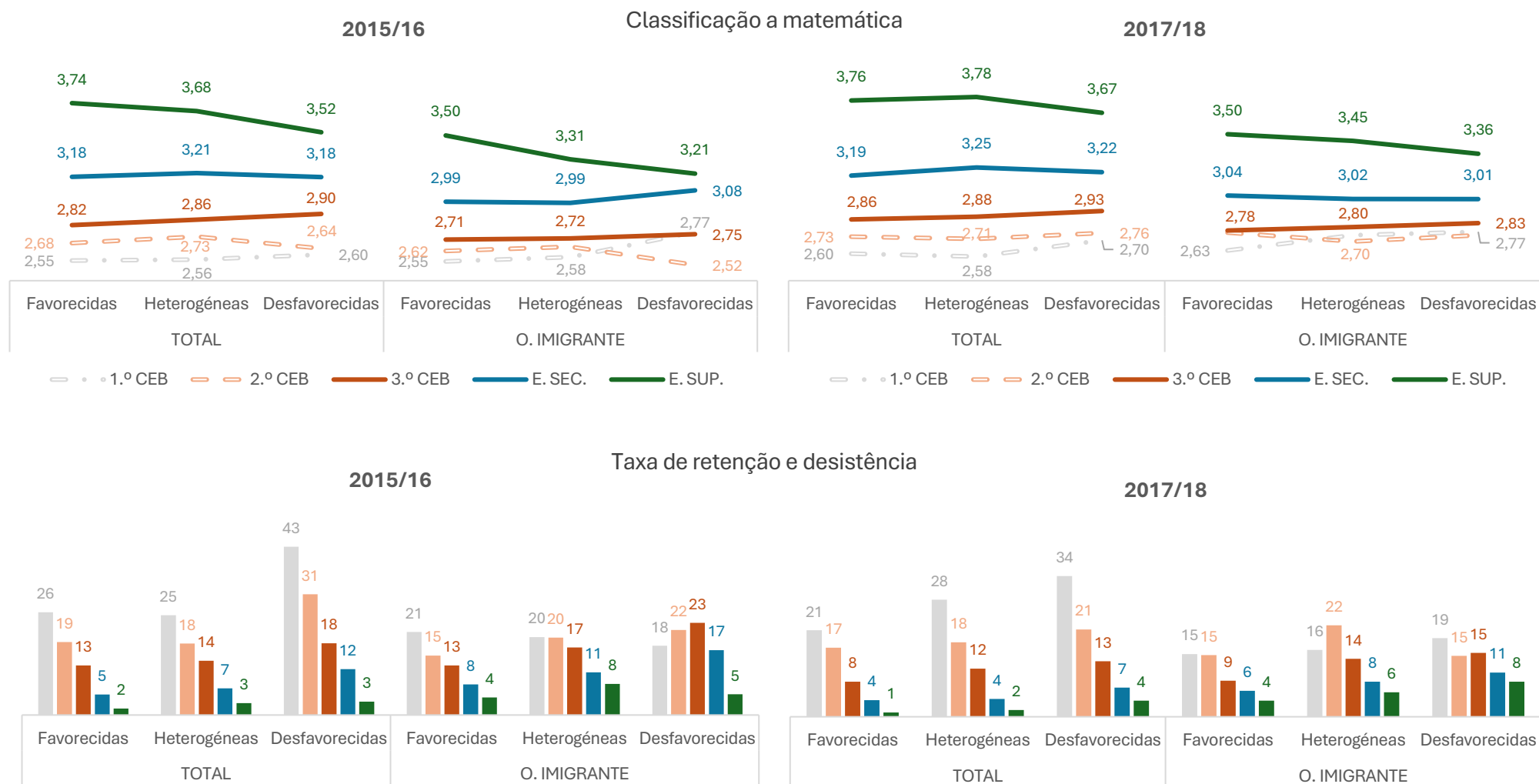


Figura 5.6. Classificação média final obtida a matemática e taxa de retenção e desistência no 2.º ciclo da AML, total e dos alunos com origem imigrante, por nível de escolaridade dominante na família e composição sociocultural da escola, 2015/16 e 2017/18

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

5.2. Tipologia de eficácia escolar contextualizada

Os *clusters* de composição sociocultural supra analisados oferecem uma visão clara das desigualdades na distribuição dos públicos estudantis do ensino básico pela rede escolar da AML e permitem, assim, a obtenção de um critério de comparação contextualizado entre o desempenho académico das várias escolas, em cada ano letivo.

No seguimento da análise de *clusters*, foi possível construir uma tipologia de eficácia escolar que preserva o princípio da contextualização – i.e., da comparação dos resultados obtidos entre contextos escolares semelhantes – possibilitando, ao mesmo tempo, sintetizar o desempenho académico dos alunos em três categorias: “acima”, “típico” e “abaixo”, conforme os resultados estejam acima, em linha ou abaixo da média do seu *cluster*, respetivamente. Para cada ano letivo, as escolas foram classificadas em função de dois conjuntos de indicadores de desempenho:

- (i) *Posição global face ao cluster*: a atribuição do estatuto de escola “ascendente”, “típica” ou “descendente” faz-se a partir da comparação da taxa de retenção da escola no 5.º e no 6.º ano e da média final obtida à disciplina de matemática no 2.º ciclo com as médias do respetivo *cluster* de composição sociocultural;
- (ii) *Desigualdades migratórias*: compara-se a taxa de retenção dos alunos com origem imigrante no 5.º e no 6.º ano, juntamente com a classificação média obtida a Matemática por estes alunos, face às médias destes alunos no respetivo *cluster* de composição sociocultural. Analisa-se ainda a diferença entre o seu desempenho e o dos alunos sem origem imigrante.

Assim, considera-se que uma escola está “acima” quando a maioria destes indicadores fica acima da média do seu *cluster*; “típica” quando a maioria dos indicadores se situam em torno da média do *cluster*¹¹¹ ou quando a sua combinação perfaz uma combinação de padrões, sem que se verifique qualquer predominância; e “abaixo” quando a maioria dos indicadores fica abaixo da média do seu *cluster*. A lista completa e anonimizada das escolas classificadas por ano letivo pode ser consultada no Anexo AF.¹¹²

No que respeita aos *indicadores de posição global face ao cluster*, a proporção de escolas de 2.º ciclo da AML “acima” situa-se entre os 31,6% e os 44,7% durante o período analisado: este valor subiu consideravelmente desde 2014/15 (figura 5.7). No entanto, aumentou também a proporção de escolas que obtêm resultados globais piores face à média do seu *cluster*: as escolas “abaixo” passam de 28,9%

¹¹¹ I.e., até cinco décimas (no caso da taxa de retenção) ou cinco centésimas (no caso das classificações a matemática) acima ou abaixo da média do seu *cluster*.

¹¹² Foram selecionadas para esta análise apenas 114 escolas, das aproximadamente 182 escolas da AML com 2.º ciclo. Limitou-se a análise às escolas que cumprissem os seguintes requisitos em todos os anos letivos considerados nesta pesquisa: (i) tivessem pelo menos uma turma e pelo menos 30 alunos matriculados no 2.º ciclo do ensino básico; (ii) tivessem pelo menos 80% de casos válidos nas variáveis centrais para a análise da eficácia escolar contextualizada, nomeadamente, as classificações a matemática, a escolaridade dominante na família e o estatuto migratório do aluno.

em 2014/15 para 46,5% em 2017/18. As escolas “típicas” são as que mais diminuem entre estes anos letivos, passando a representar apenas 11,4% do total em 2017/18.

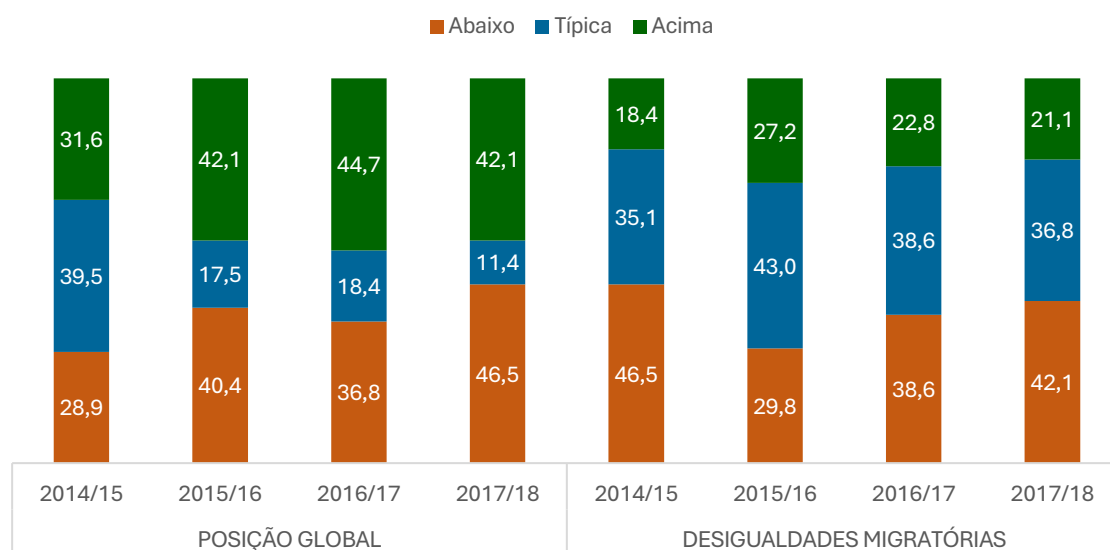


Figura 5.7. Distribuição das escolas do 2.º ciclo da AML, por tipologia de eficácia escolar (posição global e desigualdades migratórias), 2014/15 a 2017/18 (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Há notoriamente menos escolas “acima” quando consideramos os *indicadores de desigualdades migratórias*. Em 2017/18, apenas 21,1% das escolas da AML promoviam, entre os seus alunos com origem imigrante, taxas de retenção inferiores à média do seu *cluster* e classificações finais a matemática superiores ao respetivo *cluster*. As tendências evolutivas neste conjunto de indicadores são menos claras do que as detetadas na eficácia escolar global. Se entre 2014/15 e 2015/16 se registou uma melhoria significativa, com a redução intensa das escolas “abaixo” da média e aumento das escolas “acima” da média, estes valores têm vindo progressivamente a piorar até 2017/18.

Esta análise demonstra que a maioria das escolas de 2.º na AML tem mais dificuldade em obter resultados “excepcionais” quando consideramos indicadores de desigualdade, face à posição global.

Fazendo a ponte com a literatura sobre eficácia escolar, importa avaliar o grau de consistência dos resultados obtidos pelas escolas ao longo do tempo. Tal permite distinguir aquelas que fortuitamente obtêm resultados acima do comum daquelas que são capazes de promover desempenhos positivos duradouros entre os seus públicos.

A figura 5.8 mostra que apenas 21,1% das escolas de 2.º ciclo na AML apresentam padrões *globais* de eficácia estáveis durante os quatro anos letivos analisados (2014/15 até 2017/18); esta proporção desce para 13,2% quando consideramos critérios relacionados com o combate às *desigualdades migratórias*. É nos resultados globais que se registam mais escolas consistentemente “acima” (13,2%). Olhando para os resultados obtidos ao nível das desigualdades migratórias, a maior parte das escolas

estáveis mantêm-se com desempenhos “abaixo” da média do seu *cluster* entre os alunos com origem imigrante (9,6%).

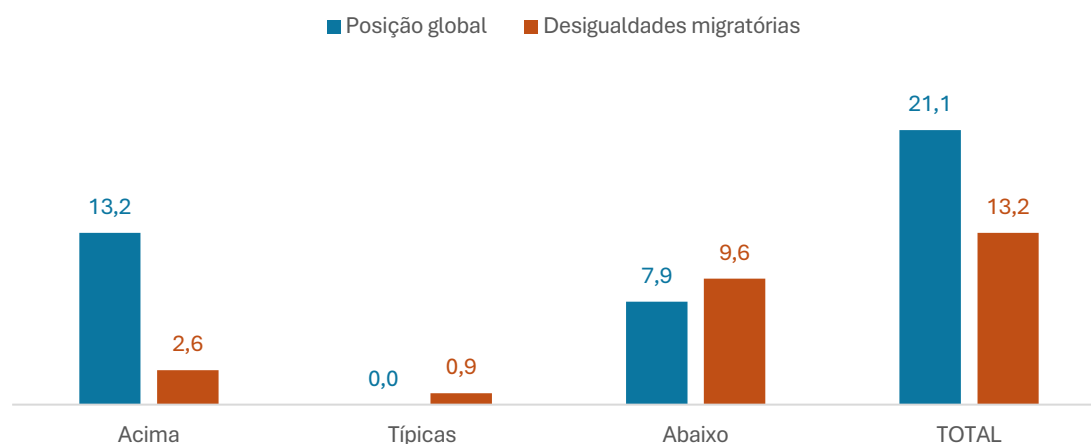


Figura 5.8. Escolas do 2.º ciclo na AML que mantiveram a tipologia de eficácia escolar contextualizada durante quatro anos letivos, por tipo de escola e critério de eficácia escolar, 2014/15 a 2017/18 (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Outra questão relevante, levantada pela literatura sobre eficácia escolar, prende-se com a prevalência empírica do fenómeno da *eficácia escolar diferencial*: as escolas que são globalmente eficazes são-no também para diferentes grupos de alunos? A figura 5.9 permite uma aproximação a esta questão, cruzando a ocorrência das tipologias de eficácia escolar contextualizada ao nível da posição global e dos critérios de desigualdade migratória.

Quer em 2014/15, quer em 2017/18, verifica-se que as escolas *globalmente* “acima”, i.e., cuja posição global se situa acima da média do seu *cluster*, são simultaneamente as mais e as menos eficazes na promoção do desempenho dos seus alunos com origem imigrante. Em 2017/18, no que toca aos indicadores de desigualdades migratórias, 33,3% destas escolas estavam “acima” do seu *cluster*; ao mesmo tempo, 41,7% estavam “abaixo”. Já as escolas *globalmente* “típicas” e “abaixo” da média apresentam, no que toca ao combate às desigualdades migratórias, resultados maioritariamente em linha com os seus *clusters* socioculturais.

Estes dados sugerem que as escolas do 2.º ciclo da AML têm graus de eficácia distintos para diferentes grupos de alunos, em linha com a tese da eficácia escolar diferencial (Nuttall et al., 1989; Strand, 2016; Teddlie & Stringfield, 1985).

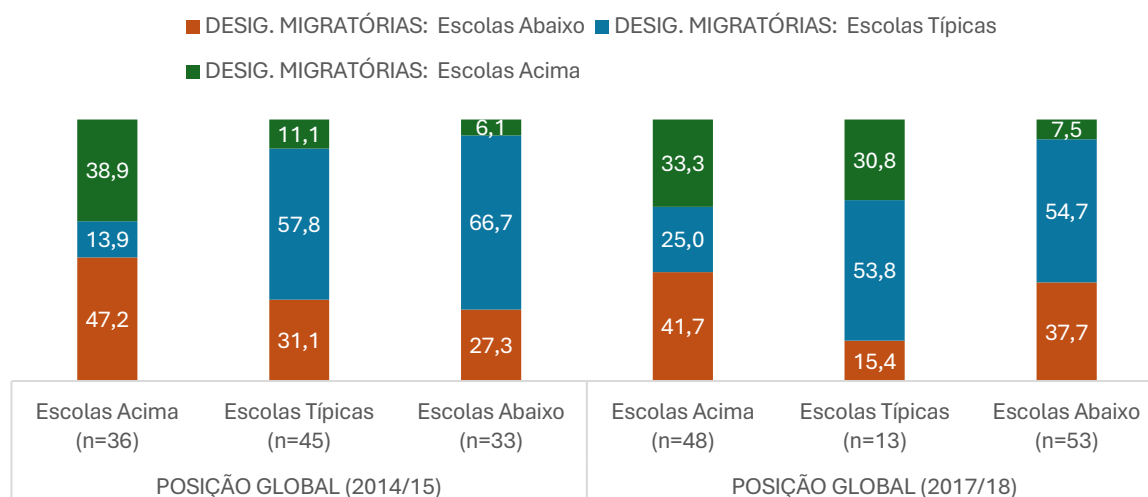


Figura 5.9 Cruzamento das tipologias de eficácia escolar global e no combate às desigualdades migratórias entre as escolas do 2.º ciclo na AML, 2014/15 e 2017/18, (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

O quadro 5.3 mostra a evolução desta tipologia de eficácia escolar contextualizada entre 2014/15 e 2017/18 em função dos *clusters* de composição sociocultural das escolas. Começando pela *posição global*, as escolas socioculturalmente desfavorecidas são as que mais frequentemente obtêm taxas de retenção e classificações a matemática acima da média do seu *cluster*: entre 2015/16 e 2017/18, mais de metade.

Quadro 5.3. Distribuição das escolas do 2.º ciclo do ensino básico na AML, por tipologia de eficácia escolar contextualizada (global e de desigualdades migratórias) e *cluster* de composição sociocultural, 2014/15 a 2017/18 (%)

		POSIÇÃO GLOBAL				DESIGUALDADE MIGRATÓRIA			
		Acima	Típicas	Abaixo	Total	Acima	Típicas	Abaixo	Total
2017/18	FAVORECIDAS (n=35)	34,3	20,0	45,7	100,0	22,9	31,4	45,7	100,0
	HETEROGÉNEAS (n=39)	30,8	12,8	56,4	100,0	12,8	43,6	43,6	100,0
	DESAVORECIDAS (n=40)	60,0	2,5	37,5	100,0	27,5	35,0	37,5	100,0
2016/17	FAVORECIDAS (n=15)	20,0	46,7	33,3	100,0	13,3	53,3	33,3	100,0
	HETEROGÉNEAS (n=80)	46,3	16,3	37,5	100,0	26,3	33,8	40,0	100,0
	DESAVORECIDAS (n=19)	57,9	5,3	36,8	100,0	15,8	47,4	36,8	100,0
2015/16	FAVORECIDAS (n=51)	45,1	17,6	37,3	100,0	33,3	45,1	21,6	100,0
	HETEROGÉNEAS (n=55)	36,4	20,0	43,6	100,0	21,8	43,6	34,5	100,0
	DESAVORECIDAS (n=8)	62,5	0,0	37,5	100,0	25,0	25,0	50,0	100,0
2014/15	FAVORECIDAS (n=40)	32,5	37,5	30,0	100,0	15,0	37,5	47,5	100,0
	HETEROGÉNEAS (n=58)	31,0	37,9	31,0	100,0	25,9	27,6	46,6	100,0
	DESAVORECIDAS (n=16)	31,3	50,0	18,8	100,0	0,0	56,3	43,8	100,0

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Importa, contudo, salientar que as escolas desfavorecidas são residuais no contexto da AML, sobretudo em 2015/16, quando se registam apenas oito, o que pode enviesar o cálculo das médias por *cluster* e, por conseguinte, a interpretação das proporções.

No sentido oposto, as escolas socioculturalmente heterogêneas são, em todos os anos letivos em análise, aquelas que mais apresentam desempenhos académicos globais abaixo da média do seu *cluster*: entre 2014/15 e 2017/18, a proporção de escolas heterogêneas com estatuto de eficácia global “abaixo” da média variou entre os 31% e os 56,4%. Quanto às escolas socialmente favorecidas, estas são as que, nos dois últimos anos letivos em análise, mais apresentam resultados globais “típicos”, i.e., que não se distanciam da média global das suas semelhantes ou cujos valores denotam uma combinação de indicadores positivos e negativos, sem que se verifique qualquer predominância.

Observando agora os *indicadores de eficácia no combate às desigualdades migratórias*, não parece haver um padrão claro que seja explicável através do *cluster* de composição sociocultural da escola. Em 2017/18, as escolas desfavorecidas são as que apresentam as maiores taxas de indicadores de desigualdade “acima” do *cluster* (27,5%) e, ao mesmo tempo, as mais baixas taxas de indicadores “abaixo” do *cluster* (37,5%). Pelo contrário, as escolas heterogêneas têm a menor proporção de indicadores “acima” do *cluster* (12,8%). No entanto, estas tendências variam ao longo dos quatro anos letivos analisados.

Observe-se agora o desempenho académico médio dos alunos de acordo com a tipologia de eficácia escolar e o *cluster* de composição sociocultural da escola. Começando pelas taxas médias de retenção no 5.º e no 6.º ano, verifica-se que *as escolas socioculturalmente heterogêneas de eficácia “acima” do cluster estão entre as mais benéficas para os alunos com origem imigrante* (figura 5.10). Por exemplo, no 5.º ano, estes alunos reprovam menos nestas escolas – e nas desfavorecidas “acima” – do que em qualquer tipo de escola socioculturalmente favorecida. No 6.º ano, as suas taxas médias de reprovação nas escolas heterogêneas “acima” são equiparadas às que obtêm em escolas favorecidas de eficácia “acima” ou “típica”. Pelo contrário, *é nas escolas desfavorecidas e heterogêneas de eficácia “abaixo” do cluster que estes alunos reprovam mais* no 5.º e no 6.º ano.

Por fim, na análise das classificações médias obtidas a matemática no 2.º ciclo, vemos que os alunos com origem imigrante têm melhores resultados nas escolas favorecidas e heterogêneas de eficácia “acima” do cluster e piores resultados em todas as escolas de eficácia “abaixo” do cluster (figura 5.11). Face ao contingente geral, o desempenho a matemática destes alunos aparenta ser mais sensível ao grau de eficácia da escola do que à sua composição sociocultural.

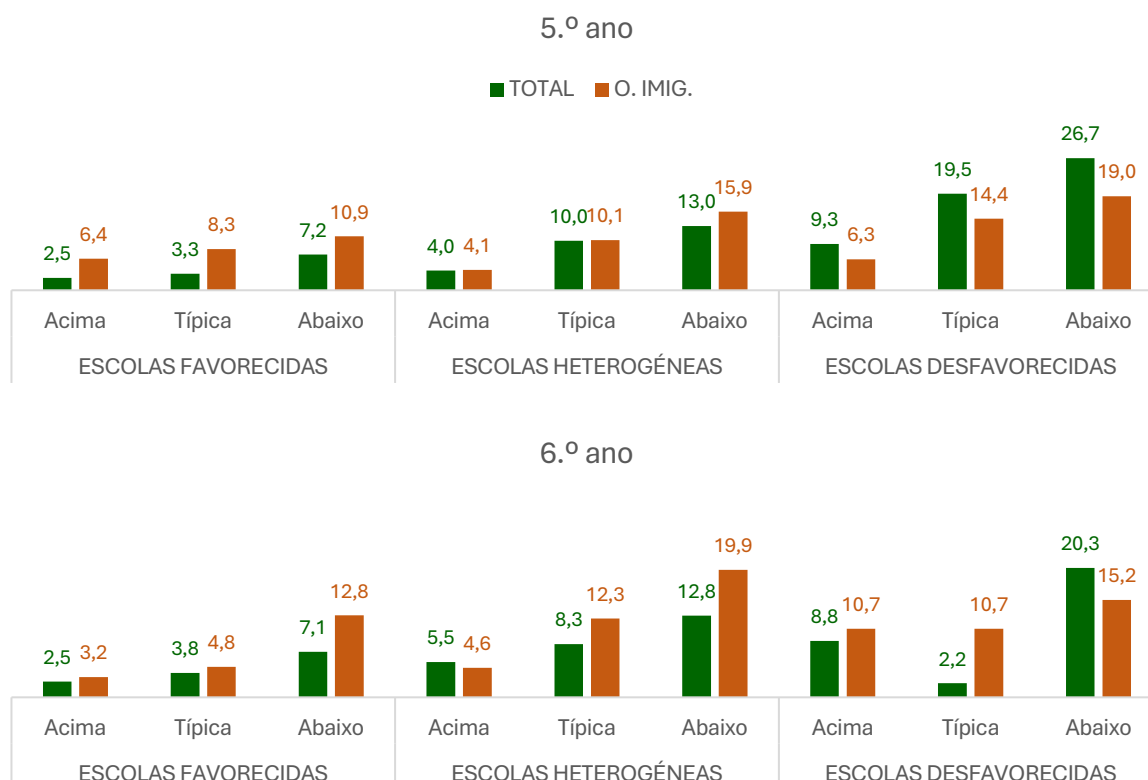


Figura 5.10. Taxas médias de retenção no 5.º e no 6.º ano, total e dos alunos com origem imigrante, por tipologia de eficácia escolar e *cluster* de composição sociocultural, 2017/18, AML (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

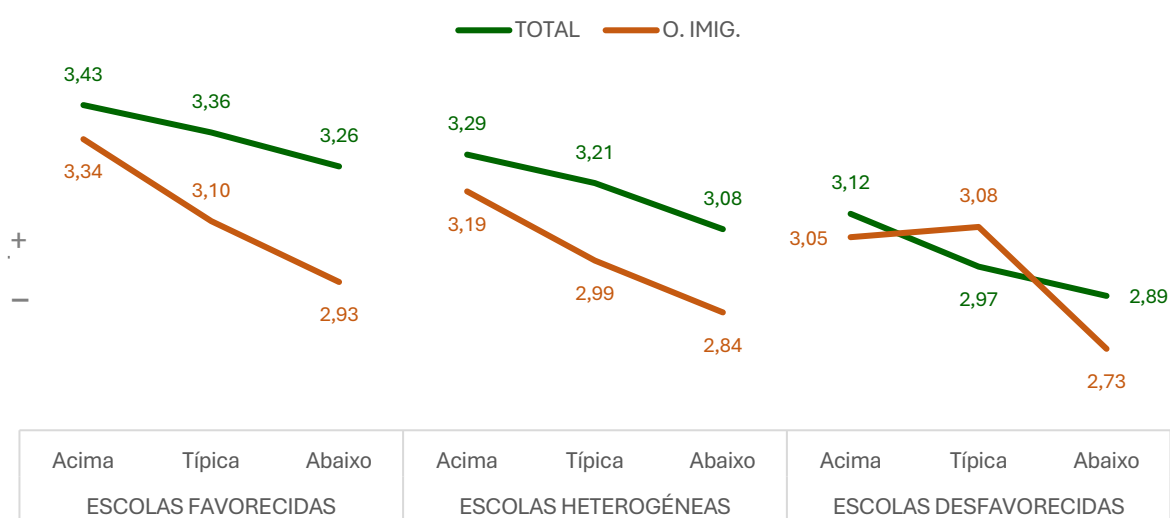


Figura 5.11. Classificação média obtida a matemática no 2.º ciclo, total e dos alunos com origem imigrante, por tipologia de eficácia escolar e *cluster* de composição sociocultural, 2017/18, AML

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

5.3. O efeito-escola no 2.º ciclo da AML: análise multinível do progresso a matemática

As análises precedentes serviram para esboçar um retrato eminentemente descritivo (i) da distribuição social e etnicamente enviesada dos alunos pela rede escolar da AML e (ii) dos impactos que essa estratificação sociocultural entre públicos escolares tem nas desigualdades de desempenho académico. Apesar de ter sido possível detetar padrões claros de desigualdade entre escolas com diferentes níveis de “atração” de públicos socioculturalmente favorecidos, resta perceber se essas desigualdades são atribuíveis à composição da escola – i.e., ao efeito agregado da concentração de públicos com determinadas características – ou apenas aos atributos individuais dos seus alunos. Em suma, pretende-se testar, no contexto da Área Metropolitana de Lisboa, a hipótese levantada por alguns investigadores internacionais de que o efeito-escola é, em grande medida, um “efeito fantasma” decorrente do fraco controlo de outras fontes de variação do desempenho académico, ao nível individual, mas também no interior das escolas (Televantou et al., 2015).

A revisão de literatura encetada no capítulo 1 demonstrou que o debate acerca da existência empírica (e da relevância) do efeito-escola continua aceso, em grande parte devido à diversidade de modelos teóricos e de abordagens metodológicas ao estudo destes efeitos, que produz investigações com resultados frequentemente contraditórios entre si. Uma das fontes de erro mais comumente apontadas é o não-controlo do desempenho académico anterior dos alunos – algo que apenas é possível com um modelo estatístico longitudinal de “efeitos repetidos”. De facto, tanto os estudos nacionais como internacionais que utilizam este tipo de dados detetam efeitos-escola inferiores aos tipicamente encontrados noutros estudos (ver Anexo A e quadro 1.1). Contudo, em Portugal, nenhum dos estudos investiga o 2.º ciclo do ensino básico.

Importa particularmente verificar se os efeitos encontrados em estudo de painel se mantêm nesta pesquisa, uma vez controlado o desempenho anterior dos alunos. Por exemplo, Seabra e colegas (2019) identificam um efeito-escola de 15% no 4.º ano na AML, com dados de painel; descobrem ainda que a composição socioeconómica da escola tem um efeito significativo no desempenho a matemática, em particular, para os alunos de origem afrodescendente, ao passo que a composição migratória não produz impactos significativos no desempenho.

Assim, o objetivo deste subcapítulo é testar a dimensão do efeito-escola no 2.º ciclo do ensino básico na AML sobre as classificações finais obtidas a matemática. Para tal, realizar-se-ão duas regressões lineares multinível com efeitos repetidos, i.e., que controlam o desempenho anterior do aluno: a primeira regressão abrangerá uma amostra representativa da população estudantil do 2.º ciclo na AML, representando por isso um *modelo global* de efeito-escola; a segunda regressão será circunscrita a uma

amostra representativa dos alunos com origem imigrante, de modo a testar a “sensibilidade acrescida” dos alunos afrodescendentes aos contextos escolares frequentados (figura 5.12).¹¹³

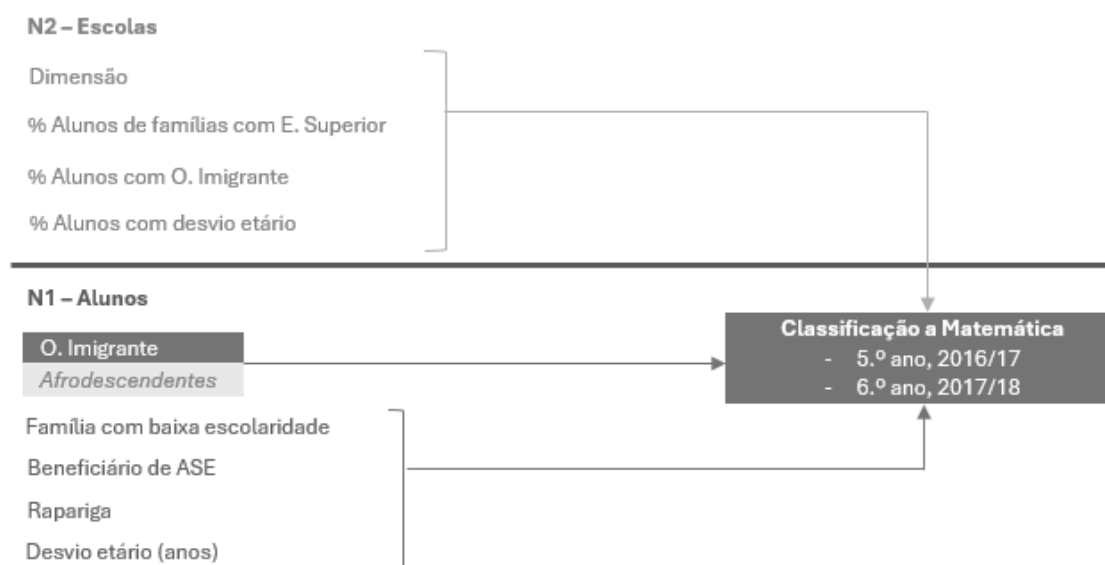


Figura 5.12. Modelo de análise do efeito-escola nas classificações a matemática

Fonte: produção própria.

O quadro 5.4 mostra os resultados das duas regressões realizadas e dos modelos testados para cada uma delas. Começamos pelo *modelo global*, cuja amostra é representativa da população estudantil da AML no 2.º ciclo do ensino básico em 2016/17 e 2017/18. O primeiro modelo global testado foi o nulo (M0), sem variáveis preditoras e onde ainda não se permite às retas temporais variar aleatoriamente. Este apresenta uma *intra-class correlation* (ICC) na ordem dos 0,059 (Wald $Z = 2,906$, $p < 0,01$). Significa que a proporção estimada de variância na classificação de matemática relacionada com a distribuição dos alunos entre escolas distintas está na ordem dos 5,9%. Já a proporção de variância atribuível à passagem do tempo entre os dois anos letivos em análise é de 23,6% (Wald $Z = 24,251$, $p < 0,001$). Vemos, portanto, que a esmagadora maioria da variância nas classificações a matemática é atribuível a diferenças entre alunos no mesmo ano letivo (70,6%). Ainda assim, a ICC é suficientemente elevada (>5%) para justificar o prosseguimento da análise.

O segundo modelo global (M1) incluiu o teste aos efeitos aleatórios do tempo na variação das classificações a matemática entre alunos da mesma escola e entre alunos de escolas diferentes. Observando primeiro o efeito fixo do ano escolar, verifica-se que, no geral, os alunos melhoraram as suas classificações finais a matemática do 5.º para o 6.º ano, passando de 3,12 para 3,24 valores ($y' =$

¹¹³ Recorda-se que, tal como explicado no subcapítulo 3.2, não foi possível considerar o universo de alunos e escolas no 2.º ciclo da AML, devido a limitações na capacidade de processamento estatístico do software SPSS em análise longitudinais multinível. As características das amostras podem ser consultadas no Anexo F.

0,117, $p < 0,01$). Neste modelo, a proporção de variância explicada pelas escolas desce ligeiramente para 5,4% (Wald $Z = 2,786$, $p < 0,01$). Porém, importa notar que a variação da taxa de crescimento entre escolas é significativa (Wald $Z = 2,509$, $p < 0,05$), ao contrário da taxa de crescimento entre alunos da mesma escola (Wald $Z = 0,592$, $p = 0,554$). Significa que, entre 2016/17 e 2017/18, a evolução das classificações finais a matemática variou de acordo com a escola frequentada pelos alunos, ao passo que os alunos na mesma escola tenderam a manter as classificações do 5.º para o 6.º ano.

O último modelo global testado (M2) incluiu as variáveis preditoras ao nível dos alunos. Antes de interpretar os efeitos fixos na classificação final a matemática, importa observar o que acontece às componentes da variância. O evento mais notável é a descida acentuada do efeito-escola abaixo do limiar estatisticamente aceitável no âmbito de uma regressão hierárquica: uma vez controladas as características individuais dos alunos, o efeito-escola nas classificações obtidas a matemática é de apenas 4,1% (Wald $Z = 2,507$, $p < 0,05$). A comparação entre o M1 e o M2 conduz a duas conclusões importantes:

- (i) Não faz sentido continuar a regressão, pois a dimensão do efeito-escola é negligenciável. Estatisticamente, existem poucas justificações para prosseguir com as tentativas de decomposição de uma componente da variância que é inferior a 5% do total. Esta decisão é validada pela comparação entre a qualidade do M2 face ao M0 (-2 LL) – se é verdade que ocorre uma redução significativa da variância não-explicada entre o primeiro e o último modelo testado, importa ressaltar que essa melhoria ocorre devido à introdução de controlos estatísticos ao nível dos alunos e à custa da queda da variância explicada pelas escolas;
- (ii) Ao contrário do que alguns estudos defendem (Marks, 2018), o desempenho académico anterior dos alunos não é uma variável *proxy* adequada para as suas origens sociais, já que a introdução de variáveis de controlo como a escolaridade familiar e o estatuto beneficiário de ASE do aluno, no M2, fez decrescer significativamente a dimensão da variância atribuível a diferenças entre escolas. Os resultados aqui apresentados validam a perspetiva dos autores que têm vindo a alertar para o perigo de inflação do efeito-escola em modelos que não incluem variáveis caracterizadoras do *background* social e cultural dos alunos *juntamente com* medidas repetidas do desempenho académico (Bernardi & Boado, 2014; Strand, 2010; Thrupp et al., 2002).

Apesar de não ser possível avançar com o modelo, importa ainda assim interpretar os efeitos fixos das características dos alunos sobre as classificações a matemática. A principal conclusão que se retira é a de que, mesmo controlando as origens sociais, o desvio etário e o desempenho académico anterior, os alunos com origem imigrante obtêm piores classificações a matemática que os seus pares sem origem imigrante ($\gamma = -0,182$, $p < 0,01$).

Prosseguindo para o *modelo* testado numa amostra representativa apenas da população de *alunos com origem imigrante* no 2.º ciclo da AML, o ICC do modelo nulo é de 4,6% (Wald $Z = 2,789$, $p < 0,01$). Significa que, por comparação com a generalidade dos alunos, as escolas da AML têm ainda menos poder para afetar as classificações a matemática dos alunos com origem imigrante. O valor do *intercept* mostra que essa tendencial homogeneização entre escolas das classificações dos alunos com origem imigrante se faz pela negativa: estes obtêm em média classificações negativas à disciplina ($\gamma = 2,978$, $p < 0,001$), face a 3,24 da totalidade dos alunos no modelo global nulo. Estes resultados sugerem que o aparente efeito diferencial da composição das escolas, sugerido pelas análises encetadas até aqui, resulta sobretudo de diferenças não-controladas neste modelo ao nível da distribuição interna dos alunos dentro das suas escolas – por exemplo, ao nível da turma. Esta hipótese será explorada de seguida.

Quadro 5.4. Síntese dos modelos multiníveis com medidas repetidas do efeito-escola nas classificações de matemática no 2.º ciclo do ensino básico, AML (2016/17 e 2017/18)

	GLOBAL									ALUNOS COM O. IMIGRANTE		
	Alunos $n = 1.281$; Escolas $n = 32$									Alunos $n = 1.362$; Escolas $n = 40$		
	M0			M1			M2			M0		
	Coef.	S.E.	95% I.C.	Coef.	S.E.	95% I.C.	Coef.	S.E.	95% I.C.	Coef.	S.E.	95% I.C.
Intercept	3,237 ***	0,046	3,144; 3,330	3,181 ***	0,045	3,089; 3,273	3,442 ***	0,048	3,346; 3,538	2,978 ***	0,036	2,905; 3,051
Ano escolar				0,117 ***	0,030	0,055; 0,179	0,123 ***	0,031	0,059; 0,186			
Alunos												
O. Imigrante							-0,182 **	0,054	-0,289; -0,076			
Família Baixa Escol.							-0,435 ***	0,051	-0,535; -0,336			
Rapariga							-0,021	0,043	-0,106; 0,063			
Beneficiário ASE							-0,216 ***	0,040	-0,295; -0,137			
Desvio etário (anos)							-0,188 ***	0,028	-0,244; -0,133			
Componentes da variância												
Nível 1 – Ano escolar	0,204 ***	0,008	0,188; 0,221	0,179 ***	0,017	0,149; 0,215	0,194 ***	0,016	0,165; 0,228	0,205 ***	0,008	0,190; 0,221
Nível 2 – Alunos	0,611 ***	0,029	0,556; 0,670	0,619 ***	0,029	0,565; 0,679	0,471 ***	0,024	0,427; 0,52	0,496 ***	0,024	0,451; 0,544
Nível 3 – Escolas	0,051 **	0,018	0,026; 0,099	0,047 **	0,017	0,023; 0,096	0,029 *	0,012	0,013; 0,065	0,034 **	0,012	0,017; 0,068
Growth rate L2 – Alunos				0,018	0,030	0,001; 0,488	0,002	0,028	0; 166564523837			
Growth rate L3 – Escolas				0,018 *	0,007	0,008; 0,040	0,020 *	0,008	0,009; 0,042			
-2 L.L.	5532,107			5468,3632			5240,883			5821,046		
-2 L.L. Dif. ⁽¹⁾				-63,74377			-291,2244					

Legenda: (1) Referência: modelo nulo. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

5.4. “Excluídos do interior”:¹¹⁴ segregação entre turmas nas escolas básicas da AML

A figura 5.13 mostra a evolução, entre 2014/15 e 2017/18, dos índices de segregação entre turmas da mesma escola ao longo do ensino básico da AML, de acordo com três critérios: o nível de escolaridade familiar; o estatuto migratório; e a origem nacional.¹¹⁵ Cada índice varia de -1 a 1: os *valores negativos* sinalizam turmas onde os alunos cujos pais têm baixa escolaridade (até ao 2.º ciclo do ensino básico), são de origem imigrante ou afrodescendentes estão *isolados* dos seus pares com as mesmas características, ou seja, onde a sua presença é minoritária face aos públicos da escola; os *valores positivos*, pelo contrário, identificam turmas onde estes alunos se encontram *segregados*, i.e., onde os seus níveis de concentração são superiores à média da escola.

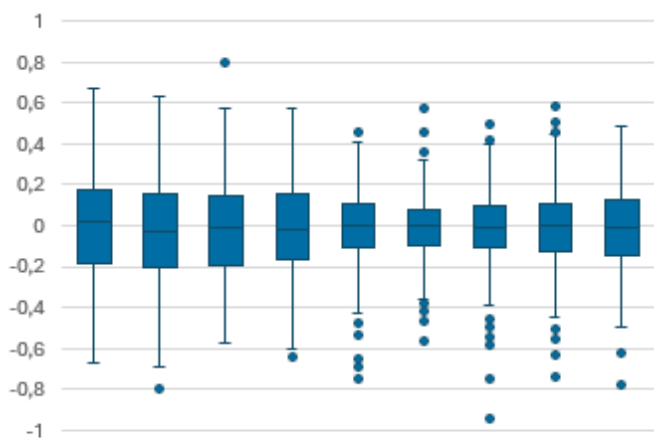
A primeira constatação prende-se com a comparação da dimensão da amplitude dos “bigodes” superior e inferior – estes marcam os valores máximos e mínimos observados e dão uma perspetiva da amplitude da segregação entre turmas, por ano escolar. Verifica-se que é ao nível do capital escolar familiar que a distribuição dos alunos pelas turmas é mais desequilibrada: os valores mínimos e máximos situam-se sempre entre os 0,3 e os 0,7, ou seja, até 70% dos alunos com pais de baixa escolaridade encontram-se isolados ou segregados nas suas turmas, face aos seus colegas com famílias altamente escolarizadas que frequentam a mesma escola. Já no que toca à segregação migratória, os valores mínimos e máximos raramente ultrapassam os 0,4, significando que no máximo 40% dos alunos com origem imigrante se encontram isolados ou segregados nas suas turmas, face aos seus pares sem origem imigrante. Os valores são ligeiramente superiores no caso da segregação dos afrodescendentes, já que as escolas chegam a ter mais de 50% dos seus alunos afrodescendentes isolados ou segregados em turmas onde os seus colegas sem origem imigrante estão sobre(sub)representados.

Estes são, contudo, valores extremos. Os limites da “caixa de bigodes”, que marcam os quartis 1 e 3 – i.e., os 50% centrais da distribuição, em torno dos valores médios e medianos –, permitem uma aproximação aos índices de segregação mais comumente observados no ensino básico da AML. No que toca à segregação em função do capital escolar familiar, estes situam-se entre os 8 e os 24%, com valores particularmente elevados no 1.º ciclo do ensino básico. A segregação migratória volta a destacar-se com os valores mais baixos aqui analisados, entre os 6 e os 13% de alunos com origem imigrante segregados ou isolados nas suas turmas. Mais uma vez, os afrodescendentes dão mostras de sofrer maior segregação ou isolamento nas suas turmas, face aos alunos com origem imigrante no geral, já que a sua taxa de sobre/subrepresentação situa-se tipicamente entre os 8 e os 17%. De acordo com a literatura, todos estes valores são, apesar de tudo, moderados, sobretudo tendo em conta os encontrados noutros estudos que analisaram o fenómeno da segregação entre turmas a nível nacional (Firmino et al., 2020).

¹¹⁴ Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 91(92), 71–75.

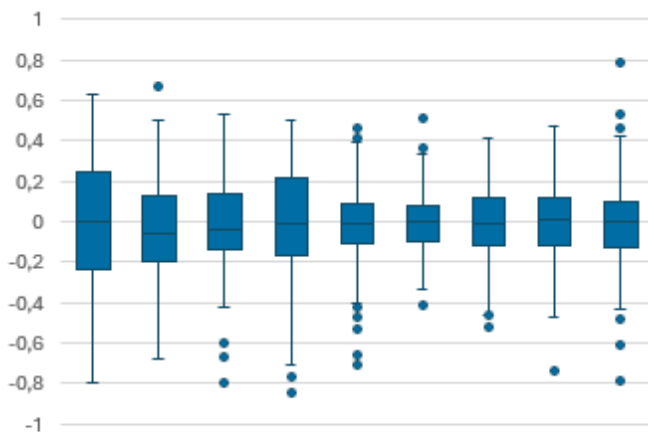
¹¹⁵ A descrição da construção destes índices de dissimilaridade pode ser consultada no capítulo 3.

Segregação dos alunos com famílias de baixa escolaridade (até 2.º ciclo EB) face aos alunos com famílias que completaram E. Superior



1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano 5.º ano 6.º ano 7.º ano 8.º ano 9.º ano

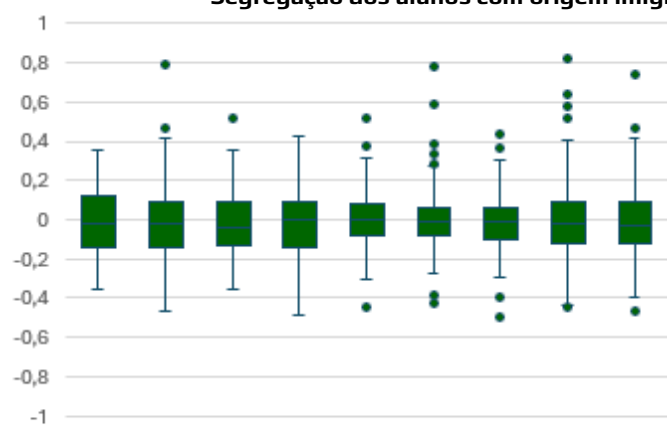
2014/15



1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano 5.º ano 6.º ano 7.º ano 8.º ano 9.º ano

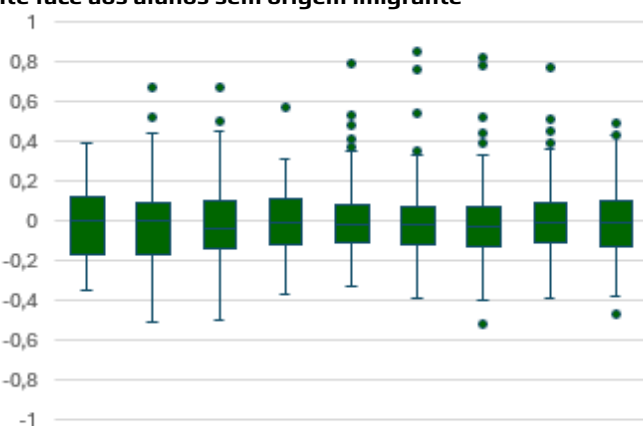
2017/18

Segregação dos alunos com origem imigrante face aos alunos sem origem imigrante



1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano 5.º ano 6.º ano 7.º ano 8.º ano 9.º ano

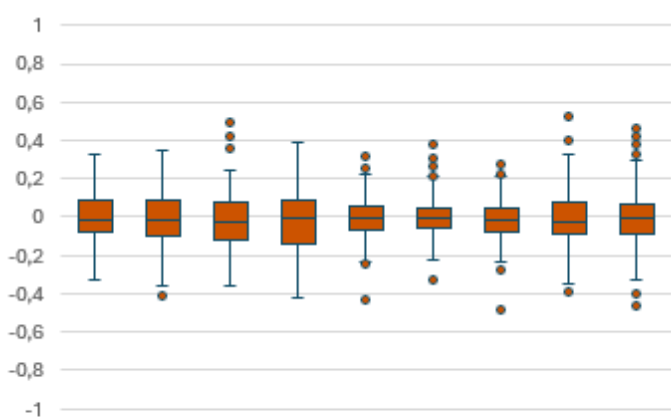
2014/15



1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano 5.º ano 6.º ano 7.º ano 8.º ano 9.º ano

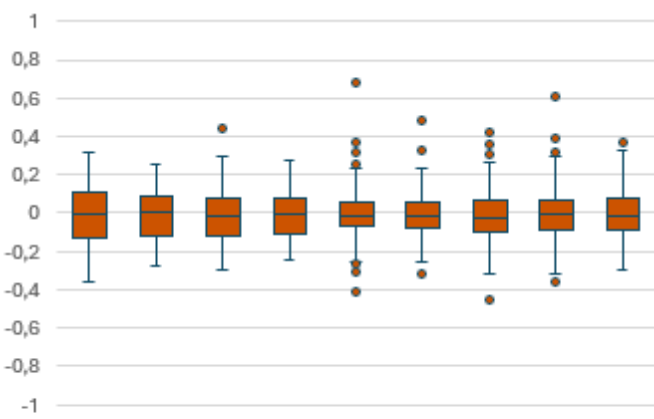
2017/18

Segregação dos alunos afrodescendentes face aos alunos sem origem imigrante



1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano 5.º ano 6.º ano 7.º ano 8.º ano 9.º ano

2014/15



1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano 5.º ano 6.º ano 7.º ano 8.º ano 9.º ano

2017/18

Figura 5.13. Índices de dissemelhança de capital escolar familiar, estatuto migratório e afrodescendente das turmas do ensino básico, por ano escolar, 2014/15 e 2017/18, AML

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Importa, também, destacar que o valor mediano de segregação – indicado na figura pela linha situada no interior da “caixa de bigodes” – se encontra sempre próximo de 0, o que significa que cerca de metade das turmas demonstram distribuições quase-perfeitas dos seus alunos em função do capital escolar familiar, do estatuto migratório e da origem étnico-nacional.

Por último, destaca-se um ligeiro aumento dos níveis gerais de segregação entre turmas nas escolas básicas da AML, entre 2014/15 e 2017/18, sobretudo no que toca à amplitude da segregação (i.e., aos valores mínimos e máximos registados). É no 1.º ciclo que se registam os valores mais elevados, ao passo que o 5.º e o 6.º ano registam tendencialmente os valores mais baixos de segregação.

De modo a facilitar a interpretação dos índices de segregação, designar-se-ão daqui para a frente:

- (i) *Turmas elitistas*: onde os valores de segregação são inferiores à média do respetivo ciclo de ensino e negativos, indicando turmas onde os alunos com baixos capitais escolares familiares, com origem imigrante ou afrodescendentes se encontram “dispersos” e, por conseguinte, são uma presença minoritária entre os seus pares com elevados capitais escolares familiares ou sem origem imigrante;
- (ii) *Turmas equilibradas*: onde os valores de segregação se encontram em torno da média do respetivo ciclo de ensino;
- (iii) *Turmas segregadas*: onde os valores de segregação são superiores à média do respetivo ciclo de ensino e positivos, indicando turmas onde os alunos com baixos capitais escolares familiares, com origem imigrante ou afrodescendentes estão concentrados e, por conseguinte, afastados dos seus pares com elevados capitais escolares familiares ou sem origem imigrante.

No que toca às três medidas de segregação entre turmas em análise, vemos no quadro 5.5 que as turmas no ensino básico da AML são mais frequentemente elitistas do que segregacionistas, i.e., apresentam uma proporção inferior à média da escola de alunos com pais pouco escolarizados, com origem imigrante ou afrodescendentes, o que denota estratégias de seleção interna de públicos com o intuito de constituir ambientes de ensino-aprendizagem social e etnicamente exclusivos. Esta prevalência é particularmente clara no caso dos afrodescendentes no 2.º e 3.º ciclo, onde mais de metade das turmas isolam os afrodescendentes dos seus pares com a mesma origem étnico-nacional. Adicionalmente, apenas uma proporção residual das turmas pode ser considerada equilibrada – menos de 10% no 2.º e no 3.º ciclo.

Observando a evolução destes indicadores entre 2014/15 e 2017/18, é visível que as turmas segregadas aumentaram em todos os ciclos exceto no 2.º ciclo. Aqui, os maiores aumentos registaram-se ao nível das turmas equilibradas.

Quadro 5.5. Evolução das turmas elitistas, equilibradas e segregadas em função do capital escolar familiar, do estatuto migratório do aluno e da origem afrodescendente dos alunos, 2014/15 e 2017/18, ensino básico da AML (%)

		1.º ciclo			2.º ciclo			3.º ciclo		
		2014/15	2017/18	Δ	2014/15	2017/18	Δ	2014/15	2017/18	Δ
CAPITAL ESCOLAR FAMILIAR	Turmas elitistas	46,4	46,1	-0,3	44,8	47,6	2,8	46,2	46,8	0,6
	Turmas equilibradas	12,9	13,8	0,9	9,2	7,5	-1,7	10,2	5,9	-4,4
	Turmas segregadas	40,7	40,1	-0,6	46,0	44,9	-1,1	43,5	47,3	3,8
	Total (n)	364	282		855	666		1054	917	
ESTATUTO MIGRATÓRIO	Turmas elitistas	46,4	48,4	2,1	49,9	50,4	0,5	48,7	50,3	1,6
	Turmas equilibradas	16,9	9,0	-7,9	6,7	9,7	2,9	14,4	9,7	-4,7
	Turmas segregadas	36,7	42,6	5,8	43,4	39,9	-3,4	36,9	40,0	3,1
	Total (n)	373	289		860	671		1066	925	
ORIGEM AFRODESC.	Turmas elitistas	45,2	48,4	3,3	51,7	51,8	0,1	50,8	50,6	-0,1
	Turmas equilibradas	17,6	10,0	-7,6	4,2	8,4	4,2	9,9	9,0	-1,0
	Turmas segregadas	37,2	41,5	4,3	44,1	39,8	-4,3	39,3	40,4	1,1
	Total (n)	363	289		855	668		1066	913	

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

O quadro 5.6 representa a prevalência de turmas elitistas, equilibradas e segregadas entre os *clusters* de composição sociocultural das escolas do 2.º ciclo na AML elaborados no subcapítulo 5.1. A composição das escolas afeta sobretudo a alocação dos alunos em turmas em função do seu capital escolar familiar ($\chi^2(4, N=15425)=183,212, p<0,001$; V Cramer=0,077), seguindo-se o critério de se o aluno tem, ou não, origem afrodescendente ($\chi^2(4, N=15440)=67,638, p<0,001$; V Cramer=0,047); o estatuto migratório parece introduzir menos variações nos modos de constituição das turmas entre escolas com diferentes composições ($\chi^2(4, N=15516)=41,970, p<0,001$; V Cramer=0,037). Olhando para os dados mais recentes (2017/18), vemos que as escolas favorecidas são as que apresentam uma maior proporção de turmas equilibradas, quer do ponto de vista do capital escolar familiar dos alunos, quer da composição migratória e étnico-nacional. Porém, em contrapartida, é nestas escolas que mais se constituem turmas socialmente exclusivas, já que mais de metade concentram alunos cujas famílias têm ensino superior à custa da subrepresentação daqueles com famílias menos escolarizadas. Adicionalmente, são as que mais constituem turmas onde os afrodescendentes estão segregados dos seus pares sem origem imigrante.

As escolas socioculturalmente heterogêneas são as que tendem a constituir menos turmas equilibradas, em função dos três critérios de segregação aqui analisados. São, também, as que mais isolam os alunos afrodescendentes em turmas onde os seus pares sem origem imigrante estão concentrados: mais de metade das turmas de 2.º ciclo nestas escolas são elitistas, tendo uma menor proporção de afrodescendentes do que a média da escola.

Por fim, nas escolas desfavorecidas, a estratégia prevalecente para lidar com a diversidade de capitais escolares familiares parece ser a segregação dos alunos cujas famílias têm baixa escolaridade em turmas onde se encontram sobrerrepresentados, ao contrário das escolas heterogêneas e favorecidas,

onde prevalece uma lógica de constituição de turmas socialmente exclusivas/elitistas. Em contrapartida, as escolas desfavorecidas apresentam os mais baixos níveis de segregação dos alunos com origem imigrante: aqui, a estratégia de constituição de ambientes de turma exclusivos faz-se em função do estatuto migratório, já que mais de metade das turmas concentram desproporcionalmente mais alunos sem origem imigrante.

Quadro 5.6. Turmas elitistas, equilibradas e segregadas em função do capital escolar familiar e da composição migratória e afrodescendente, por *cluster* de composição sociocultural da escola frequentada, 2014/15 e 2017/18, 2.º ciclo da AML (%)

		2014/15			2017/18		
		Escola Favorecida	Escola Heterogénea	Escola Desfavorecida	Escola Favorecida	Escola Heterogénea	Escola Desfavorecida
CAPITAL ESCOLAR FAMILIAR	T. Elitista	45,1	45,1	53,8	54,5	51,2	43,8
	T. Equilibrada	12,3	9,1	1,7	11,7	6,5	7,6
	T. Segregada	42,7	45,8	44,5	33,8	42,3	48,7
	Total (n)	5191	13333	1502	1849	7776	5800
ESTATUTO MIGRAT.	T. Elitista	51,8	50,8	42,0	47,9	49,9	53,3
	T. Equilibrada	5,5	6,9	9,3	12,1	9,0	9,9
	T. Segregada	42,6	42,2	48,8	40,0	41,1	36,9
	Total (n)	5191	13333	1608	1849	7776	5891
O. AFRODESC.	T. Elitista	56,4	50,6	50,1	47,5	54,7	50,6
	T. Equilibrada	1,4	5,2	3,7	11,1	7,4	10,4
	T. Segregada	42,2	44,1	46,3	41,4	37,9	39,0
	Total (n)	5191	13233	1608	1849	7700	5891

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Para concluir, importa perceber qual o impacto da segregação entre turmas sobre os resultados médios obtidos. A figura 5.14 demonstra uma relação aparentemente linear entre o aumento dos níveis de segregação das turmas e o aumento da taxa de retenção, no 2.º ciclo do ensino básico da AML. Porém, os impactos negativos da segregação parecem ser mais intensos quando esta ocorre em desfavor dos alunos com os mais baixos capitais escolares familiares: em 2017/18, as turmas onde estes se encontravam concentrados obtinham quase o dobro das taxas de reprovação das turmas elitistas (12,3 face a 7,2%).

No que toca às outras duas medidas de segregação, as taxas de reprovação não variam de forma tão intensa, sobretudo entre as turmas equilibradas e as segregadas. No entanto, a diferença apresenta-se significativa – ainda que pequena – entre as que excluem (elitistas) e as que concentram (segregam) os alunos afrodescendentes, com as primeiras a apresentarem taxas de reprovação ligeiramente mais baixas (8,9 face a 10,9%). Já o grau de segregação dos alunos com origem imigrante não parece afetar significativamente este indicador de desempenho das turmas. Numa perspetiva evolutiva, as taxas de retenção baixaram em todas as tipologias de turma desde 2014/15. As diferenças entre turmas com níveis

de segregação distintos também decresceram neste período temporal, indiciando uma perda relativa de peso do impacto da segregação entre turmas nas taxas de retenção.

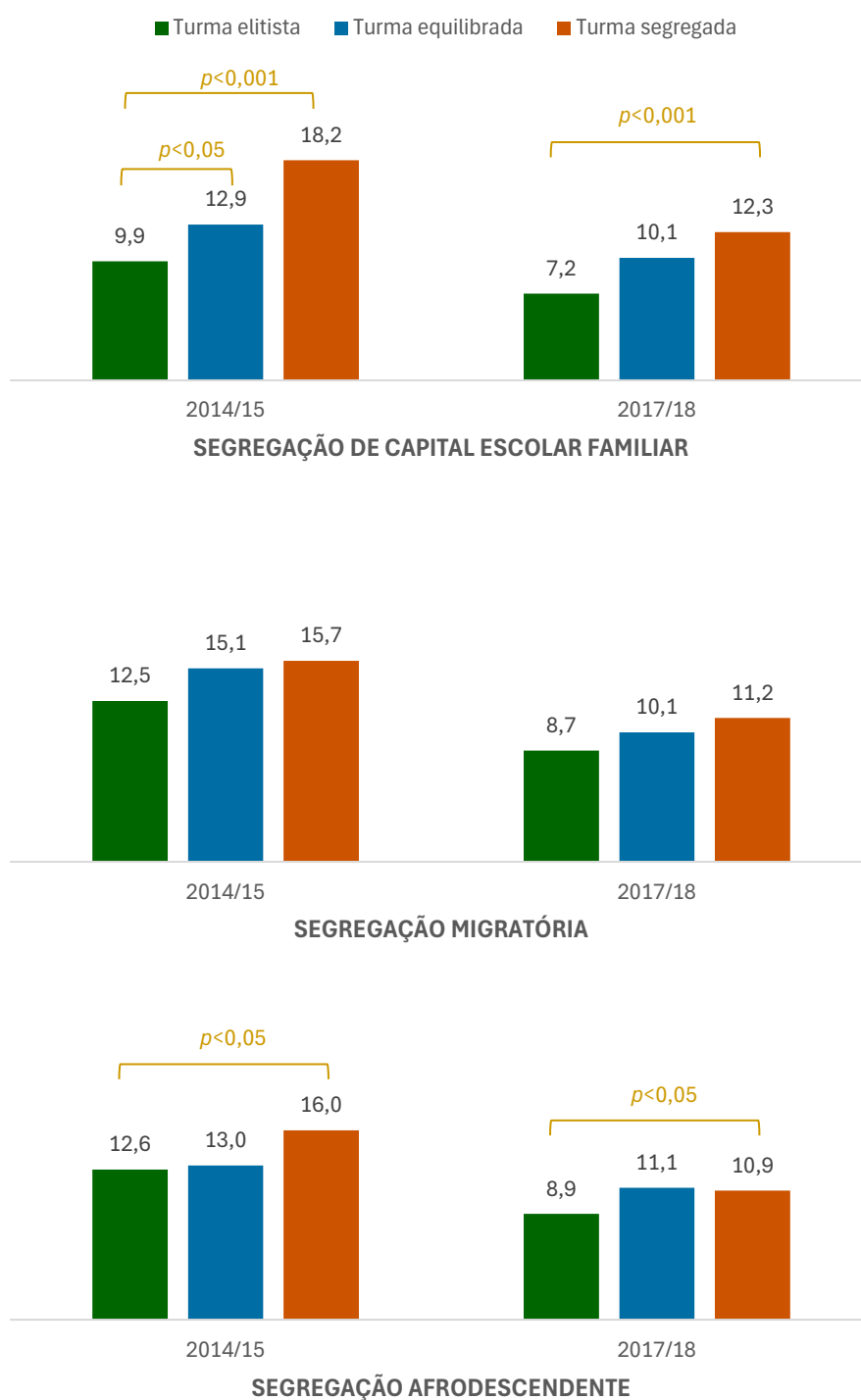


Figura 5.14. Taxa média de retenção e desistência em turmas elitistas, equilibradas e segregadas em função do capital escolar familiar e da composição migratória e afrodescendente, 2014/15 e 2017/18, 2.º ciclo da AML (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Também ao nível das classificações médias obtidas a matemática se nota uma tendência de variação linear – desta vez, negativa – de acordo com o aumento dos níveis de segregação da turma (figura 5.15). As maiores desigualdades de desempenho entre turmas encontram-se, mais uma vez, ao nível da distribuição do capital escolar familiar entre turmas: em 2017/18, as turmas que excluía os alunos cujas famílias têm baixa escolaridade apresentavam uma média final a matemática significativamente mais elevada face àquelas que os segregavam (3,3 valores face a 3,05) e o mesmo acontecia com as turmas equilibradas (3,21 valores). As classificações finais médias não diferem significativamente entre turmas elitistas e equilibradas, o que sinaliza uma desvantagem profunda à disciplina de matemática para os alunos inseridos em turmas socialmente segregadas.

Quanto à segregação entre turmas em função do estatuto migratório ou da origem afrodescendente, verificam-se diferenças significativas no desempenho a matemática entre turmas elitistas e segregadas, ao passo que as turmas equilibradas e segregadas apresentam classificações médias estatisticamente equivalentes em 2017/18.

A análise da evolução das classificações obtidas desde 2015/16 mostra que as desigualdades entre turmas com diferentes níveis de segregação tenderam a manter-se ou a diminuir, com exceção das turmas onde os afrodescendentes se encontram segregados, onde a distância face às elitistas se intensificou.

5.5. O efeito-turma no 2.º ciclo: análise multinível do desempenho a matemática

Verificou-se no subcapítulo 5.3 que, controlado o desempenho académico anterior num modelo estatístico longitudinal, o efeito-escola no 2.º ciclo do ensino básico da AML é inferior a 5%. Apesar disso, os estudos realizados em Portugal acerca do efeito-escola raramente controlam a variação do desempenho académico entre turmas. Aqueles que o fazem descobrem, à semelhança do que se verifica a nível internacional (Kaya & Rice, 2010; Martínez, 2012), que o efeito-turma supera o efeito-escola (Ferrão, 2011, 2012; Firmino et al., 2020) (ver quadro 1.1). De facto, tudo indica que “ignorar a estrutura hierárquica das turmas não só subestima o impacto global das escolas, como também apresenta uma visão distorcida dos mecanismos através dos quais o ambiente escolar influencia o desempenho dos alunos.” (Martínez, 2012, p. 305).

É ainda mais rara a análise das características específicas das turmas que podem afetar os resultados obtidos pelos alunos, no sistema de ensino português. Nesta pesquisa, interessa-nos compreender especificamente que fatores relativos à organização interna das escolas – nomeadamente, aos modos de gestão da diversidade do corpo estudantil – estão por detrás das desigualdades no desempenho académico a matemática entre alunos com e sem origem imigrante no 2.º ciclo do ensino básico. Para tal, realizou-se uma regressão linear hierárquica com três níveis: alunos (nível 1), turmas (nível 2) e escolas (nível 3).

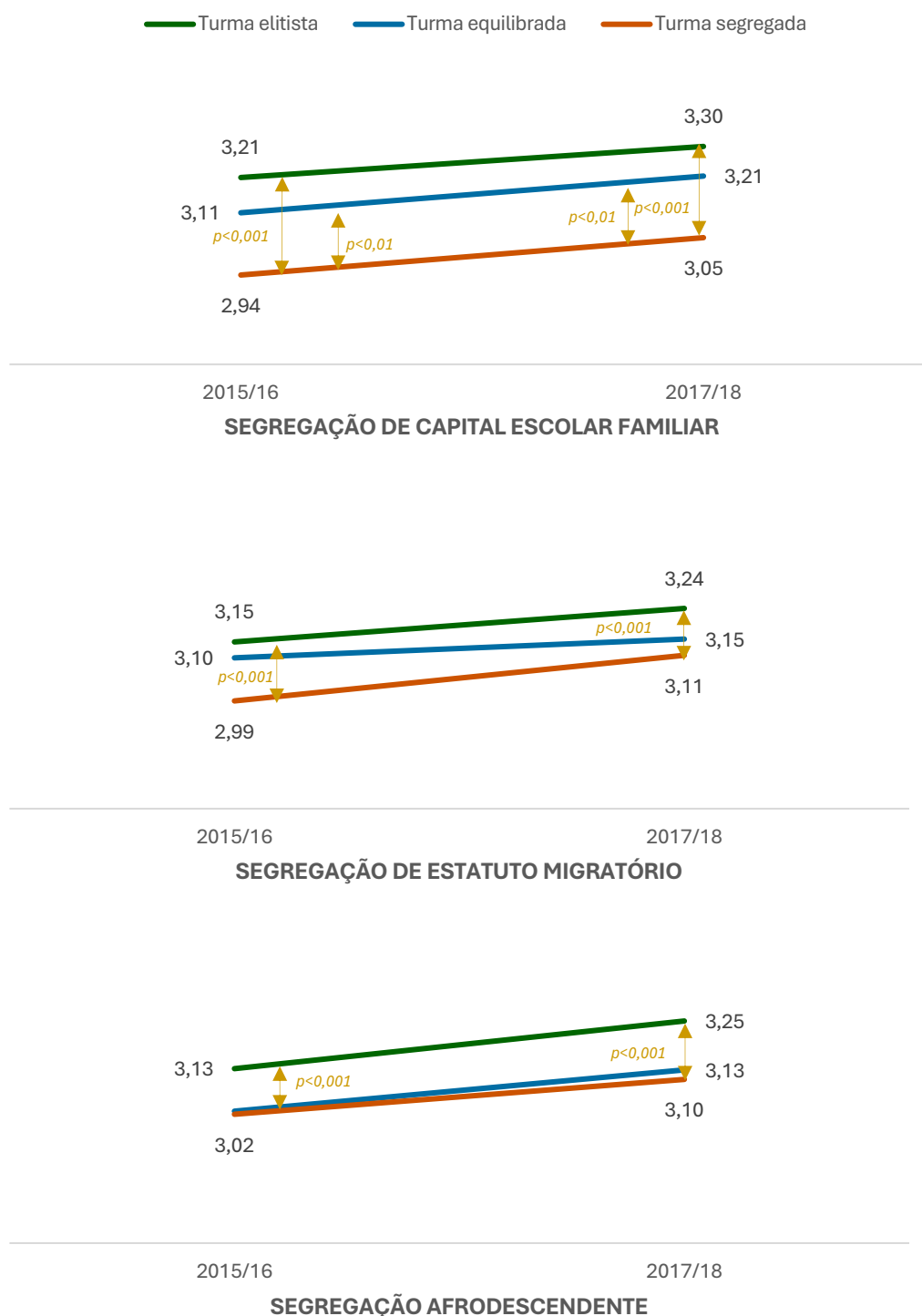


Figura 5.15. Classificação média final a matemática em turmas elitistas, equilibradas e segregadas em função do capital escolar familiar e da composição migratória e afrodescendente, 2015/16 e 2017/18, 2.º ciclo da AML

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

A figura 5.16 ilustra o modelo de análise. Ao nível dos efeitos principais – i.e., da relação direta entre as variáveis independentes e a variável dependente –, pretende-se, ao nível 1, testar o impacto do estatuto

migratório na classificação obtida a matemática, controlando outros fatores individuais relevantes como a escolaridade familiar, o estatuto de beneficiário de ASE, a classe social familiar, o sexo e o desvio etário.

O modelo prevê, ainda, o teste de efeitos principais *cross-level*, ou seja, do impacto de fatores composicionais ao nível da turma e da escola que o aluno frequenta na classificação obtida a Matemática. Neste modelo, ao contrário da análise realizada anteriormente, as três variáveis relativas à escola do aluno (nível 3) assumem o estatuto de variáveis de controlo da composição social e étnica, bem como da dimensão da escola. Pelo contrário, as variáveis de turma (nível 2) são diversas e a sua inclusão no modelo pretende “esgotar” as possibilidades explicativas pertinentes do efeito composicional nas classificações. Incluem-se, assim, três variáveis de composição social (proporção de pais com ensino superior, de classe social PTE e de alunos beneficiários de ASE), uma variável de composição académica (desvio etário médio), uma variável de composição sexual e três variáveis de composição étnica (proporção de alunos com origem imigrante, de afrodescendentes e de imigrantes de 1.^a geração), bem como a dimensão da turma.

Por fim, pretende-se testar a hipótese da existência de efeitos diferenciais da composição da turma em grupos distintos de alunos, levantada pela literatura do efeito-escola, mas raramente testada em Portugal. Neste sentido, optou-se por testar três efeitos de interação *cross-level* na relação entre o estatuto migratório dos alunos e a classificação obtida a matemática. As variáveis moderadoras foram a proporção intra-turma de: (i) alunos cujas famílias têm ensino superior; (ii) alunos com origem afrodescendente; (iii) alunos com origem imigrante de 1.^a geração. O impacto da composição étnica da turma ou da escola tende a ser testada, a nível nacional e internacional, recorrendo a variáveis que identificam a presença de alunos com origem imigrante no geral, o que leva a resultados ambíguos do ponto de vista da quantificação do peso relativo destes fatores composicionais face a outros, por exemplo, socioeconómicos. Contudo, esta abordagem não leva em consideração a heterogeneidade sociocultural do contingente de alunos com origem imigrante: sabemos que, em Portugal, os afrodescendentes são particularmente sensíveis à composição socioeconómica da sua escola, ao contrário dos restantes colegas imigrantes de outras origens étnico-nacionais (Seabra et al., 2019). Adicionalmente, estudos recentes têm demonstrado o impacto não-negligenciável do estatuto geracional do aluno no seu desempenho académico (Almeida et al., 2023; Cândido, 2020; Seabra & Cândido, 2022). Considera-se, por isso, relevante testar o impacto composicional da origem nacional e do estatuto geracional no desempenho académico a matemática de alunos com e sem origem imigrante.

Do universo de escolas, turmas e alunos inscritos no 2.º ciclo do ensino básico da AML em 2017/18, optou-se por selecionar para a análise apenas: (i) escolas com pelo menos duas turmas no 2.º ciclo; (ii) turmas com pelo menos 20 alunos; (iii) unidades de análise com, no máximo, 20% de casos omissos nas variáveis incluídas no modelo. Estas opções justificam-se no âmbito de uma preocupação em melhorar a validade dos resultados obtidos num modelo estatístico complexo, que além de controlar a variância entre níveis de análise distintos também inclui interações *cross-level*. Assim, a amostra final conta com

6.830 alunos distribuídos por 275 turmas em 58 escolas, perfazendo uma média harmónica de 24,5 alunos por turma, 82,7 alunos por escola e 3,5 turmas por escola (ver Anexo AG).¹¹⁶

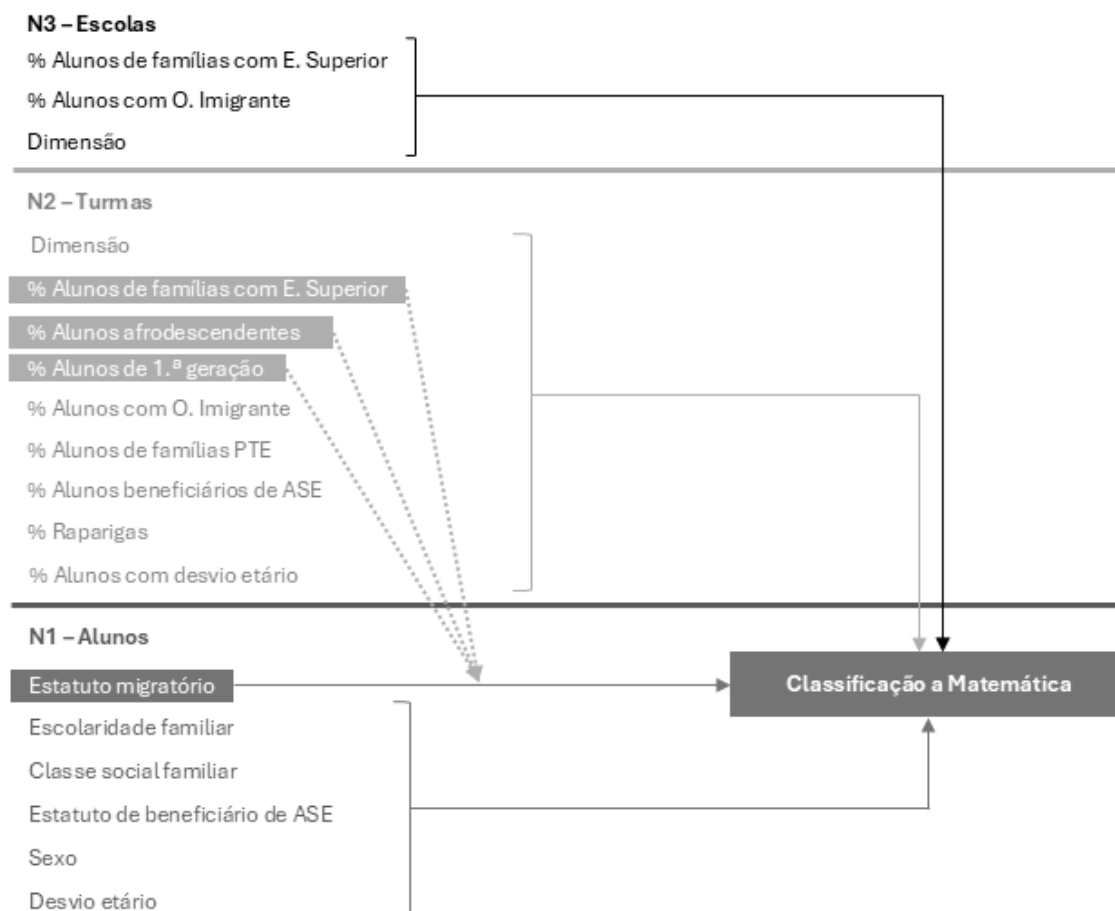


Figura 5.16. Modelo de análise do efeito-turma nas classificações a matemática

Fonte: produção própria

O modelo nulo – sem predictoras – apresenta uma *intra-class correlation* (ICC) na ordem dos 0,129 ($F(49,168) = 8275,846, p < 0,001$). Significa que a proporção estimada de variância na classificação de matemática relacionada com a distribuição dos alunos entre escolas ou turmas distintas está na ordem dos 13%. Decompondo este valor, vemos que a maior proporção da variância *between groups* é explicada pela turma em que o aluno se encontra inserido (7,9%), ao passo que a escola explica 5% da variação nas classificações finais obtidas a matemática.

¹¹⁶ O número médio de alunos por turma fica relativamente distante do que Kreft & de Leeuw (1998) recomendam para as observações de nível 1 em modelos hierárquicos com interações *cross-level* (30). Adicionalmente, o número médio reduzido de turmas por escola, ainda que não afete significativamente a confiabilidade das estimativas para os efeitos fixos, exige cautela na interpretação das componentes da variância relativas à turma; por este motivo, não foi possível testar a variação aleatória entre turmas dos declives da variável preditora central, i.e., do estatuto migratório do aluno (Lee & Hong, 2021; Snijders, 2005). Regressaremos a estas preocupações no final deste capítulo.

Tendo em conta os objetivos da pesquisa, optou-se por testar três modelos além do nulo (quadro 5.7). O primeiro (A) incluiu todas as variáveis independentes de nível 1. O segundo modelo (B) adicionou todas as variáveis de nível 2 e de nível 3, visto que as preditoras respeitantes à escola assumem um estatuto de variável de controlo, nesta análise. Por fim, o último modelo (C) adicionou aos fatores em teste as três interações *cross-level*.

O modelo final revela ter maior qualidade que o modelo nulo (Pseudo $R^2_{\text{nível 1}} = 0,16739$; Pseudo $R^2_{\text{nível 2}} = 0,26892$; Pseudo $R^2_{\text{nível 3}} = 0,2096$; $\chi^2(21) = 4825,211$, $p < 0,0001$). Os resultados dos testes ao *likelihood ratio* (*LR test*) mostram que todos os modelos se pautam por uma redução significativa da variância não-explicada face ao anterior, apesar de a diferença entre a qualidade do modelo C (com interações *cross-level*) e do modelo B ser substancialmente inferior à que se verifica entre o modelo B e o modelo A.

No modelo A (que inclui as variáveis preditoras de nível 1), os alunos com origem imigrante têm em média uma classificação de 3,74 a matemática ($\gamma = -0,117$, $p < 0,01$) – menos 0,117 pontos que os seus pares sem origem imigrante com capital escolar familiar elevado, com famílias PTE, sem ASE e com um desvio etário dentro da média da sua turma ($\gamma = 3,856$, $p < 0,01$).

Quando se comparam os coeficientes das seis variáveis incluídas neste modelo, vemos que ter origem imigrante é o fator menos penalizador dos resultados médios obtidos a matemática – além de ser rapaz, cujo efeito não é estatisticamente significativo ($\gamma = -0,043$, $p = 0,06$). A média dos alunos com origem imigrante está, ainda, próxima da dos seus pares cujos pais não são PTE ($\gamma = -0,135$, $p < 0,01$). Pelo contrário, ter pais sem ensino superior é o fator mais penalizador neste modelo, fazendo decrescer a classificação média a matemática de 3,86 para 3,41 ($\gamma = -0,443$, $p < 0,01$). Ser beneficiário de ASE surge de seguida, obtendo estes alunos, em média, 3,6 pontos a matemática ($\gamma = -0,253$, $p < 0,01$), com valores próximos dos obtidos por alunos cujo desvio etário equivale a mais um desvio-padrão face à média da turma ($\gamma = -0,252$, $p < 0,01$).

No modelo B, a inclusão de fatores composicionais ao nível da turma e da escola não altera as hierarquias entre efeitos de nível 1 registados no modelo anterior, verificando-se apenas uma descida no valor do *intercept*, i.e., da classificação média a matemática quando todas as variáveis independentes assumem o seu valor médio ou 0, no caso das *dummy* ($\gamma = 3,663$, $p < 0,01$). Entre as preditoras de nível 2 e 3, apenas duas variáveis composicionais de turma têm efeito significativo na variação das classificações a matemática: a proporção de alunos cujos pais têm ensino superior e o desvio-etário médio. Em turmas cuja proporção de alunos com pais altamente escolarizados se situa acima da média da sua escola, os alunos obtêm classificações ligeiramente mais elevadas a matemática (em média, 3,67 pontos ($\gamma = 0,005$, $p < 0,05$)). No sentido contrário, em turmas cuja média de desvio etário supera a da escola, os alunos obtêm classificações consideravelmente mais baixas a matemática (em média, 3,36 pontos ($\gamma = -0,300$, $p < 0,01$)).

Quadro 5.7. Síntese dos modelos multiníveis do efeito-turma nas classificações de matemática no 2.º ciclo do ensino básico, AML (2017/18)

Variáveis	Modelo Nulo		Modelo A		Modelo B		Modelo C	
	Coef. (SE)	95% IC	Coef. (SE)	95% IC	Coef. (SE)	95% IC	Coef. (SE)	95% IC
Intercept	3,236 ** (0,036)	3,165; 3,308	3,856 ** (0,045)	3,768; 3,945	3,663 ** (1,261)	1,179; 6,147	3,641 ** (1,268)	1,144; 6,139
<i>Nível 1 – Alunos</i>								
O. Imigrante			-0,117 ** (0,030)	-0,175; -0,058	-0,110 ** (0,031)	-0,170; -0,051	-0,120 (0,066)	-0,250; 0,010
Família sem E. Superior			-0,443 ** (0,030)	-0,501; -0,385	-0,423 ** (0,031)	-0,483; -0,363	-0,422 ** (0,031)	-0,482; -0,362
Família não-PTE			-0,135 ** (0,029)	-0,192; -0,078	-0,132 ** (0,030)	-0,190; -0,073	-0,131 ** (0,030)	-0,190; -0,073
ASE			-0,253 ** (0,026)	-0,303; -0,203	-0,248 ** (0,026)	-0,299; -0,197	-0,249 ** (0,026)	-0,300; -0,198
Rapazes			-0,043 † (0,023)	-0,088; 0,002	-0,036 (0,023)	-0,082; -0,100	-0,036 (0,023)	-0,081; 0,010
Desvio etário			-0,252 ** (0,017)	-0,285; -0,220	-0,257 ** (0,017)	-0,900; -0,224	-0,257 ** (0,017)	-0,290; -0,224
<i>Nível 2 – Turmas</i>								
Dimensão					-0,001 (0,009)	-0,018; 0,017	-0,001 (0,009)	-0,019; 0,016
Alunos com desvio etário					-0,300 ** (0,090)	-0,478; -0,122	-0,304 ** (0,091)	-0,483; -0,125
Raparigas					0,000 (0,002)	-0,004; 0,004	-0,000 (0,002)	-0,005; 0,004
Alunos com ASE					-0,000 (0,002)	-0,004; 0,004	-0,000 (0,002)	-0,004; 0,004
Alunos de famílias PTE					-0,002 (0,002)	-0,007; 0,002	-0,003 (0,002)	-0,007; 0,002
Alunos de famílias com E. Superior					0,005 * (0,003)	0,000; 0,010	0,006 * (0,003)	0,001; 0,011
Alunos com O. Imigrante					0,003 (0,003)	-0,004; 0,009	0,003 (0,003)	-0,003; 0,009
Alunos de 1.ª geração					-0,002 (0,002)	-0,007; 0,003	-0,002 (0,004)	-0,007; 0,003
Alunos afrodescendentes					-0,004 (0,004)	-0,011; 0,003	-0,001 (0,004)	-0,009; 0,006
<i>Nível 3 – Escolas</i>								
Dimensão					-0,001 (0,009)	-0,018; 0,017	-0,001 (0,009)	-0,019; 0,016
Alunos de famílias com E. Superior					0,003 (0,004)	-0,004; 0,010	0,003 (0,004)	-0,004; 0,010
Alunos com O. Imigrante					0,001 (0,003)	-0,006; 0,007	0,001 (0,003)	-0,006; 0,007
<i>Interações cross-level</i>								
O. Imigrante (N1) * E. Superior (N2)							-0,006 * (0,003)	-0,012; -0,000
O. Imigrante (N1) * Afrodescendentes (N2)							-0,010 * (0,004)	-0,018; -0,002
O. Imigrante (N1) * 1.ª geração (N2)							-0,001 (0,002)	-0,005; 0,004
<i>Componentes da variância</i>								
Nível 1 – Alunos	0,799529 *** (0,014205)	0,772167; 0,827861	0,657809 *** (0,013198)	0,632443; 0,684191	0,658074 *** (0,013383)	0,632359; 0,684835	0,657005 *** (0,013367)	0,631371; 0,683784
Nível 2 – Turmas	0,0726642 ** (0,010328)	0,054975; 0,095986	0,057083 ** (0,009112)	0,041748; 0,078052	0,049110 ** (0,008580)	0,034870; 0,069163	0,050159 ** (0,008690)	0,035716; 0,070441
Nível 3 – Escolas	0,045577 ** (0,014544)	0,024385; 0,085187	0,049128 ** (0,014573)	0,027468; 0,087867	0,056681 ** (0,016386)	0,032164; 0,099886	0,056914 ** (0,016491)	0,032253; 0,100429
LR test			4586,11 *** ⁽¹⁾		260,834 *** ⁽²⁾		21,733 *** ⁽³⁾	
Log-likelihood		17666,305		13080,195		12819,361		12841,094

Nota: n alunos = 6.830; n turmas = 275; n escolas = 58.

Legenda: ⁽¹⁾ Referência: Modelo Nulo; ⁽²⁾ Referência: Modelo A; ⁽³⁾ Referência: Modelo B. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. † $p > 0,05 < 0,06$.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Por fim, no modelo C, acrescentaram-se aos efeitos principais das variáveis preditoras de nível 1, 2 e 3 os três efeitos de interação com variáveis moderadoras de nível 2 (turma) sobre o impacto do estatuto migratório do aluno na classificação média obtida a matemática.

Em primeiro lugar, importa destacar que, no modelo C, o efeito principal do estatuto migratório do aluno deixa de ser significativo ($\gamma = -0,120$, $p=0,07$). Significa que uma parte considerável da penalização sofrida pelos alunos de origem imigrante nas classificações a matemática, no 2.º ciclo da AML, está fortemente relacionada com os contextos escolares em que estes alunos estão inseridos – nomeadamente, devido às características dos seus colegas de turma.

Os resultados das interações *cross-level* permitem esclarecer que aspetos relativos à composição das turmas estão por detrás das baixas classificações obtidas pelos alunos com origem imigrante. Estes têm, face aos seus pares sem origem imigrante, piores resultados a matemática em turmas com uma proporção mais elevada de famílias com ensino superior ($\gamma = -0,006$, $p<0,05$). O mesmo acontece em turmas com proporções mais elevadas de alunos afrodescendentes ($\gamma = -0,010$, $p<0,05$). Já a proporção de alunos com origem imigrante de 1.ª geração na turma não tem efeito significativo sobre a relação entre o estatuto migratório e as classificações obtidas a matemática ($\gamma = -0,120$, $p=0,801$).

Os testes *a posteriori* aos efeitos condicionais das variáveis moderadoras de nível 2 com efeito significativo, no modelo C, revelam a presença de *efeitos diferenciais* da composição da turma sobre as classificações a matemática de alunos com e sem origem imigrante (Anexo AI).

No que toca aos níveis de escolaridade familiar da turma (figura 5.17), vemos que a desvantagem dos alunos com origem imigrante, face aos restantes, se acentua significativamente em turmas com proporções elevadas de pais com ensino superior ($B = -0,1914$, $Z = -2,555$, $p=0,01$). Tal deve-se ao facto de as classificações dos alunos com origem imigrante não variarem de acordo com este fator composicional, situando-se em torno dos 3,52 pontos independentemente da proporção de colegas com pais altamente escolarizados na sua turma ($B = 0,0001$, $Z = 0,0305$, $p=0,9757$). Pelo contrário, as classificações a matemática dos alunos sem origem imigrante variam significativamente em função desta variável composicional ($B = 0,0064$, $Z = 2,5044$, $p=0,01$).

Assim, ao passo que as classificações dos alunos com origem imigrante permanecem invariantes entre turmas com níveis distintos de capital escolar familiar, os alunos sem origem imigrante obtêm, em média: 3,57 pontos a matemática em turmas onde poucos têm famílias com um diploma superior ($B = -0,0531$, $Z = -0,7205$, $p=0,4713$); 3,64 pontos em turmas onde esta proporção se situa dentro da média da respetiva escola ($B = -0,1223$, $Z = -1,8437$, $p=0,0653$); e 3,71 pontos em turmas onde esta proporção é superior à média da escola ($B = -0,1914$, $Z = -2,555$, $p=0,01$).

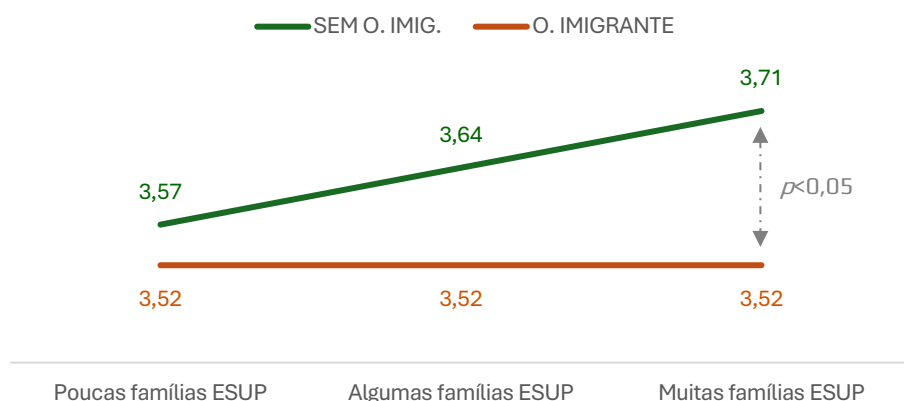


Figura 5.17. Classificação média obtida a matemática de acordo com o estatuto migratório do aluno, por proporção de famílias com ensino superior na turma, 2.º ciclo do ensino básico, AML (2017/18)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

No que respeita à presença de afrodescendentes na turma, verifica-se uma fraca sensibilidade dos alunos sem origem imigrante a este fator composicional (figura 5.18). A sua classificação média a matemática varia entre os 3,63 e os 3,65 pontos, de acordo com a proporção de colegas afrodescendentes, mas esta diferença não é estatisticamente significativa ($B = -0,0013$, $Z = -0,3371$, $p = 0,736$). Em sentido contrário, as classificações dos alunos com origem imigrante variam significativamente em função da composição afrodescendente da turma ($B = -0,011$, $Z = -2,4254$, $p < 0,05$). A desigualdade é mais acentuada quando esta proporção fica acima da média da respetiva escola: nestas turmas etnicamente segregadas, os alunos com origem imigrante obtêm, em média, 3,45 pontos a matemática – menos 0,19 que os seus pares sem origem imigrante ($B = -0,187$, $Z = -2,7977$, $p < 0,01$).

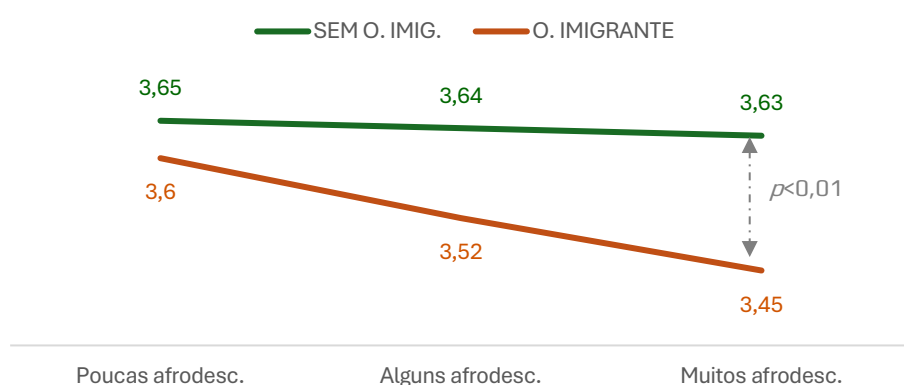


Figura 5.18. Classificação média obtida a matemática de acordo com o estatuto migratório do aluno, por proporção de alunos afrodescendentes na turma, 2.º ciclo do ensino básico, AML (2017/18)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

5.6. Síntese: abrir a “caixa negra” do efeito-escola

No início deste capítulo, propusemo-nos responder a algumas questões orientadoras da análise encetada acerca dos efeitos composicionais das organizações escolares sobre as desigualdades de desempenho académico na AML. Procura-se que agora, no fecho da análise quantitativa, seja possível avançar com respostas teoricamente sustentadas.

I. Que configurações internas assume a rede escolar nesta região entre 2014/15 e 2017/18, nomeadamente, ao nível da composição sociocultural das escolas?

Existe uma clara segmentação dos públicos estudantis em função das suas origens sociais, capitais escolares familiares, origens migratórias e étnico-nacionais entre as escolas de 2.º ciclo na AML. É possível, em todos os anos letivos, categorizar as escolas na tipologia “favorecidas”, “heterogéneas” e “desfavorecidas”, identificando-se para cada uma delas um perfil evidente de composição sociocultural. Além disso, as diferenças entre estes perfis escolares acentuaram-se ao longo do período analisado com a intensificação do desfavorecimento das escolas desfavorecidas – as quais, apesar de melhorarem na maior parte dos seus indicadores socioculturais, não o fizeram ao mesmo ritmo das suas congéneres heterogéneas ou favorecidas, cuja composição sociocultural se aproxima em 2017/18. Assistiu-se, portanto, a uma *polarização* social, migratória e étnico-nacional da distribuição dos públicos escolares na AML, com as escolas desfavorecidas a concentrarem, em 2017/18, uma proporção superior de alunos das classes populares, com famílias sem ensino superior e de baixa escolaridade, origem imigrante e, especificamente, afrodescendentes, que as distanciam mais que nunca das restantes escolas.

Adicionalmente, a análise concelhia permitiu identificar focos de maior e menor polarização nas redes escolares locais. Em quase metade dos concelhos – sobretudo, na margem norte da região – assiste-se a uma considerável segmentação dos públicos entre escolas favorecidas, heterogéneas e desfavorecidas, indiciando dinâmicas acentuadas de competição de acordo com lógicas de quase-mercado educativo, pautadas pela “fuga” de algumas famílias e pela formação de redutos de exclusão em escolas menos “atrativas” (Barroso & Viseu, 2003). No sentido contrário, verifica-se que é nos concelhos mais longe da capital que predominam escolas heterogéneas, onde coexistem públicos socioculturalmente diversos, ao passo que nos concelhos mais próximos da capital predominam escolas desfavorecidas. Estes fenómenos podem ser sintomáticos do aumento do custo de vida na região, que penaliza mais intensamente as condições de vida dos residentes dos municípios limítrofes, ao mesmo tempo que coloca entraves à “escolha da escola” pelas famílias que residem mais longe da metrópole, devido aos avultados investimentos financeiros/temporais necessários para a exercer e/ou à reduzida oferta escolar na área de residência.

Além da segmentação dos públicos entre escolas, foi também possível analisar o grau de segregação no interior das escolas, i.e., entre turmas. À semelhança do que já tinha sido verificado por outros em análises sobre Portugal Continental (Firmino et al., 2020), os níveis globais de segregação entre turmas

da mesma escola na AML estão entre os 6 e os 27% - significa que, na mediana, esta proporção de alunos deveria ser redistribuída de modo a atingir uma distribuição equilibrada face à população da sua escola. É em função dos capitais escolares familiares que os níveis de segregação entre turmas são mais elevados; pelo contrário, as escolas da AML parecem segregar menos os seus alunos em função do estatuto migratório. Contudo, é possível que os critérios de constituição de turmas variem de acordo com as origens étnico-nacionais, já que os afrodescendentes registam maiores taxas de exclusão e de segregação do que a generalidade dos seus pares com origem imigrante. Estes dados sugerem que os alunos com famílias menos escolarizadas e os afrodescendentes são objeto de uma dupla exclusão: primeiramente, ao serem “empurrados” para escolas desfavorecidas; e, de seguida, sendo mais intensamente excluídos de ambientes de ensino-aprendizagem onde poderiam contactar com colegas de famílias mais escolarizadas e/ou “autóctones” e, assim, beneficiar das elevadas expectativas docentes que tendem a pautar as relações pedagógicas nessas turmas.

II. Quais os impactos dessas configurações escolares nas desigualdades de desempenho académico analisadas no capítulo anterior?

A análise global demonstrou que os indicadores de desempenho académico (taxa de retenção e desistência e classificação final a matemática) variam de forma linear em função da composição da escola: quanto mais desfavorecida, piores serão os resultados.

A análise às desigualdades mostra que todos os alunos, independentemente do seu estatuto migratório, obtêm piores resultados em escolas desfavorecidas e melhores resultados em escolas favorecidas. Porém, nas escolas desfavorecidas ocorrem dois fenómenos distintivos: (i) as taxas de retenção dos alunos com origem imigrante são inferiores às dos restantes colegas; (iii) a distância entre as classificações médias a matemática destes dois grupos de alunos é inferior à que se verifica nas escolas heterogêneas e, sobretudo, nas favorecidas. Constata-se, portanto, que a dimensão das desigualdades de desempenho varia entre escolas com diferentes composições socioculturais, com as desfavorecidas a diminuírem o *gap* e, no caso da retenção, a inverterem-no, enquanto as favorecidas intensificam o carácter seletivo do sucesso académico, penalizando os alunos com origem imigrante.

Os níveis mais elevados de seletividade nas escolas favorecidas são relativamente fáceis de compreender, com recurso à literatura sobre a centralidade do sucesso académico nestas escolas e as estratégias de gestão da diversidade desenvolvidas para esse fim (Diogo et al., 2023; Torres, 2018). Estratégias essas que são confirmadas pelos dados analisados aqui: as escolas favorecidas da AML são as que mais constituem turmas onde os alunos com famílias pouco escolarizadas se encontram isolados dos seus pares e as que mais concentram os afrodescendentes em turmas segregadas. Tal permite garantir níveis elevados de sucesso na maioria das turmas “elitistas” e, ao mesmo tempo, concentrar o insucesso em turmas etnicamente homogêneas, como vimos na análise do desempenho escolar entre turmas. Assim se explica que, nas palavras de Strand, “as escolas mais eficazes ‘elevam a fasquia’, mas não colmatam o ‘fosso’” (2016: 107).

Já a explicação para a relativa equidade migratória verificada nas escolas desfavorecidas merece uma consideração mais cuidada. Neste sentido, o cruzamento do estatuto migratório do aluno com o capital escolar familiar permitiu explorar o efeito diferencial da composição sociocultural das escolas. Verificou-se, nomeadamente, que os alunos com origem imigrante cujas famílias tenham completado no máximo o 1.º ou 2.º ciclo do ensino básico têm melhores resultados que os seus pares “autóctones” em todos os *clusters* de escolas, mas em particular nas de composição desfavorecida. Assim, parte da explicação pode residir num efeito agregado simples de uma maior presença de alunos com origem imigrante de famílias muito pouco escolarizadas nas escolas desfavorecidas, aumentando o peso explicativo do fenómeno do “otimismo imigrante”, assente em aspirações de mobilidade ascendente na sociedade de acolhimento que permite aos descendentes de imigrantes compensar o desfavorecimento social.

Numa leitura menos benevolente, é também possível que a taxa superior de encaminhamento para vias de ensino não-regulares nas escolas desfavorecidas permita atenuar, por via da exclusão face ao currículo geral, o peso da retenção e das classificações negativas entre as franjas estudantis mais tipicamente visadas por estas ofertas educativas no ensino básico, onde se contam os alunos imigrantes e estrangeiros (Roldão & Abrantes, 2019).

Face a estudos anteriores (Seabra et al., 2017), as escolas heterogéneas apresentam resultados ambíguos relativamente ao combate às desigualdades. Se, por um lado, os desempenhos médios dos alunos são mais estáveis entre 2014/15 e 2017/18, registando ainda alguns dos decréscimos mais expressivos do *gap* entre alunos com e sem origem imigrante, por outro lado, a dimensão da desigualdade migratória e de capital escolar familiar apenas é ultrapassada pelas escolas favorecidas.

III. Haverá escolas diferencialmente eficazes para os alunos com origem imigrante?

A construção de uma tipologia de eficácia escolar contextualizada – i.e., assente na comparação dos resultados das escolas com outras de semelhante composição sociocultural – permitiu avaliar o grau de consecução da igualdade de oportunidades na AML, quer em termos do desempenho global dos alunos de cada escola, quer comparando o desempenho de alunos com diferentes estatutos migratórios.

Esta análise mostrou que, no geral, as escolas têm mais dificuldade em produzir resultados acima da média das suas semelhantes entre os seus alunos de origem imigrante do que para a generalidade dos seus públicos. Das escolas globalmente eficazes, em 2014/15 como em 2017/18, em mais de 40% se verifica que os alunos com origem imigrante apresentam taxas de retenção acima da média e classificações a matemática abaixo da média e/ou piores do que as dos seus pares sem origem imigrante. Ao mesmo tempo, é nestas escolas globalmente eficazes, seguidas das que demonstram desempenhos “típicos” para a sua composição sociocultural, que os alunos de origem imigrante têm maior probabilidade de obter melhores resultados.

Tal demonstra a complexidade do fenómeno da “eficácia escolar”, sobretudo quando se aplica uma lente analítica centrada nas desigualdades de desempenho académico. Complexidade esta que se

intensifica com a constatação da profunda inconsistência dos graus de eficácia das escolas da AML durante o período de quatro anos letivos analisado. Neste tempo, apenas 21% das escolas mantiveram o mesmo estatuto de eficácia global e, destas, ainda menos demonstraram eficácia acima do esperado (13%). A situação piora quando olhamos para a eficácia no combate às desigualdades migratórias: apenas 13% mantiveram o estatuto durante quatro anos letivos e, dessas, apenas 3% foram consideradas consistentemente eficazes nesse combate. Confirma-se, portanto, a crítica comumente feita à literatura sobre eficácia escolar, que tende tradicionalmente a apelidar de “eficazes” escolas observadas durante um período de tempo curto e, assim, a descurar o impacto de fatores contextuais, sistêmicos ou organizacionais na oscilação dos resultados obtidos pelas escolas (Bellei et al., 2019; Jarl et al., 2017).

IV. Qual o peso relativo do efeito-escola e do efeito-turma no desempenho acadêmico?

A análise do efeito-escola, controlando o desempenho anterior dos alunos com recurso a um modelo estatístico longitudinal, como recomenda a literatura, demonstrou que este não é significativo (<5%). Significa que a esmagadora maioria da variação das classificações a matemática na AML se deve a características individuais dos alunos e a outros fatores relacionados com a distribuição interna dos alunos na mesma escola. Este resultado é importante, já que é o primeiro estudo, tanto quanto temos conhecimento, a testar o efeito-escola com um modelo longitudinal no 2.º ciclo do ensino básico que inclui controlos adequados para a origem social e migratória dos alunos.

Importa, contudo, deixar algumas ressalvas. Primeiro, esta análise limitou-se à AML. Segundo, utiliza como variável dependente as classificações finais na disciplina de matemática, potenciando enviesamentos na comparação com estudos anteriores que tendem a utilizar exames nacionais, bem como na interpretação dos resultados em si devido ao potencial de inflação das classificações internas (Silva et al., 2023). Terceiro, a série temporal que utilizámos foi de apenas dois anos letivos, o que pode comprometer a fiabilidade do cálculo das componentes da variância. Assim, é importante replicar este exercício no futuro com um modelo estatístico melhorado destes pontos de vista.

A análise do efeito-turma – desta vez, num modelo com dados de painel, devido à necessidade de evitar a sobrecarga dos procedimentos estatísticos – mostra que, em linha com a esmagadora maioria da literatura analisada no capítulo 1, o efeito-turma supera o efeito-escola, ainda que a diferença seja pouco pronunciada: no nosso modelo incondicional, a variância das classificações obtidas a matemática no 2.º ciclo atribuível a diferenças entre turmas da mesma escola corresponde a 7,9%, ao passo que a variância entre escolas corresponde a 5%. A capacidade explicativa acrescida da turma, face à escola, sai reforçada com a verificação da ausência de efeitos significativos das três variáveis de escola incluídas nos modelos B e C. Importa, contudo, recordar que a dimensão relativamente reduzida do número médio de turmas por escola e do número médio de alunos por turma, na nossa amostra, pode enviesar o cálculo das componentes da variância relacionada com as turmas (Dedrick et al., 2009; Lee & Hong, 2021; Snijders, 2005). É possível que a complexificação dos modelos subsequentes, com a adição de variáveis preditoras aos vários níveis e três interações *cross-level*, tenha resultado numa dificuldade acrescida de o modelo

decifrar corretamente a proporção de variação especificamente atribuível à turma frequentada pelo aluno, o que pode explicar que, no modelo final (C), a proporção de variância explicada pela escola seja superior à da turma (respetivamente, 7,4% e 6,6%).¹¹⁷ Ainda assim, a soma das variâncias atribuíveis a fatores organizacionais situa-se entre os 13% e os 14%, estando, por isso, em linha com o verificado noutros estudos nacionais focados no 1.º e no 3.º ciclo do ensino básico (Capucha et al., 2017; Ferrão & Couto, 2014; Lopes et al., 2022; Seabra et al., 2019).

Também em linha com a literatura está a verificação da primazia explicativa dos fatores de caracterização social e académica no desempenho dos alunos, quer enquanto efeito composicional, quer enquanto características individuais. Começando pelos efeitos agregados, o desvio etário médio da turma e a proporção de alunos cujos pais têm ensino superior afetam significativamente as classificações individuais no 2.º ciclo, ao contrário das restantes variáveis de composição sociocultural ou étnica da turma e da escola. Tal está em linha com diversos estudos que registam a ausência de efeito isolado da composição étnica da turma, uma vez controlada a sua composição social e, sobretudo, as origens socioeconómicas dos alunos (Dewulf et al., 2017; Dollmann & Rudolphi, 2020; Rjosk et al., 2014).

Ao nível individual, a posse de um diploma de ensino superior na família do aluno surge destacado, em todos os modelos testados, como o principal preditor da classificação obtida a matemática no 2.º ciclo, seguindo-se o estatuto de beneficiário de ASE e o desvio etário face à idade esperada de frequência. Por outro lado, o género não tem efeito significativo, ao passo que vir de uma família PTE e ter origem imigrante são os dois fatores individuais com menos impacto no desempenho a matemática. Tal sugere que o desempenho a matemática é, no 2.º ciclo, influenciado sobretudo por *desigualdades distributivas* – que remetem para o nível de recursos familiares e académicos que o aluno, respetivamente, herda dos progenitores e acumula durante o percurso escolar –, mais do que por *desigualdades categoriais ou existenciais* (Costa, 2012), em linha com a literatura (Benito & Alegre, 2012; Caldas & Bankston, 1997; Eriksson et al., 2021; Seabra et al., 2019; Strand, 2014a).

Ao mesmo tempo, encontramos resultados que contribuem para manter acesos os debates acerca (i) do peso relativo da etnicidade na explicação do (in)sucesso académico e (ii) dos efeitos diferenciais dos ambientes educativos frequentados sobre as experiências escolares dos alunos.

Começando pelo peso do estatuto migratório – um indicador *proxy* da etnicidade, nesta pesquisa –, verificamos que este é significativo no desempenho a matemática, mesmo com controlos estatísticos para a origem social do aluno (modelo A) e para a composição da turma e da escola frequentada (modelo B). Outros estudos tinham já verificado o mesmo para a realidade nacional, confirmando que a vantagem social não elimina o risco de discriminação de base étnica na escola portuguesa (S. de Almeida et al., 2023; Seabra et al., 2019).

¹¹⁷ Ainda que seja pouco comum, outros estudos verificaram já efeitos-turma inferiores aos efeitos-escola – algo que pode estar relacionado com o tipo de desempenho académico / disciplina analisados (Opdenakker & Damme, 2000) ou com o grau de diferenciação dos sistemas educativos onde se realizaram os estudos (Dumay, 2009), já que Kaya & Rice (2010) descobrem que em sistemas educativos menos horizontalmente diferenciados existem menos diferenças composicionais entre turmas da mesma escola.

Contudo, o estatuto migratório perde significância estatística no modelo C, que inclui três efeitos de interação com indicadores de composição da turma. Isto, juntamente com o resultado de que a composição étnica da turma só tem efeito significativo no desempenho académico através da interação com o estatuto migratório, sugere que:

- (i) O efeito da etnicidade no desempenho a matemática no 2.º ciclo da AML pode ser atribuível, em grande medida, a fatores composicionais da turma;
- (ii) A composição da turma afeta alunos com e sem origem imigrante de modo distinto, constituindo, por isso, um *efeito diferencial*.

No que toca à primeira conclusão, este é um resultado raro nas pesquisas sobre o efeito-turma e efeito-escola, apesar de, recentemente, Sánchez-Gelabert e colegas (2024) terem verificado, na Catalunha, que o estatuto migratório do aluno perde peso explicativo em escolas com proporções equilibradas de alunos com origem imigrante.¹¹⁸ Ainda que estatisticamente incomum, importa recordar que, do ponto de vista substantivo, a noção de que o que “importa” para o sucesso académico dos alunos não é o seu estatuto migratório, mas o efeito agregado ao nível da turma que a concentração ou separação dos alunos com origem imigrante produz nas dinâmicas pedagógicas em contexto de aula, tem sustentação na literatura sociológica acerca da formação de expectativas docentes e na adaptação dos modos de trabalho pedagógico em função da composição étnica dos grupos-turma (Dewulf et al., 2020b; Thrupp, 1999). De facto, os nossos resultados indicam que é nas turmas mais segregadas do ponto de vista social e étnico – i.e., com menos alunos de famílias altamente escolarizadas e com mais alunos afrodescendentes – que a diferença no desempenho de alunos com e sem origem imigrante é mais pronunciada, prejudicando desproporcionalmente os primeiros, ao passo que em turmas “elitistas” ou equilibradas as desigualdades no desempenho dos dois grupos não são significativas.

A segunda conclusão é menos controversa, sendo a existência de alguns efeitos-escola ou turma diferenciais um aspeto relativamente consensual na literatura, apesar do debate em torno da sua dimensão (ver discussão encetada no capítulo 1). Os nossos resultados confirmam a tese da *sensibilidade acrescida* dos alunos mais vulneráveis às condições e ambientes de ensino-aprendizagem, nomeadamente, à composição étnica da turma: as classificações dos alunos com origem imigrante são mais negativamente afetadas pelo aumento da presença de colegas afrodescendentes do que as classificações dos seus pares sem origem imigrante. Estudos internacionais tinham já verificado a impermeabilidade dos alunos nativos à composição étnica das suas escolas ou turmas (Fedeli & Triventi, 2024; Mok et al., 2016).

Ao mesmo tempo, a sensibilidade acrescida dos alunos com origem imigrante não se verifica no que toca à composição de capital escolar familiar da turma, já que esta afeta menos as classificações a

¹¹⁸ Parte da explicação para a raridade deste resultado prende-se, também, com a baixa frequência de trabalhos que, nas últimas décadas, procurem testar efeitos de interação de fatores composicionais ao nível da escola ou da turma com características dos alunos. A maioria das pesquisas que testam efeitos de interação de variáveis agregadas no desempenho académico dão prioridade a características dos docentes e/ou dos processos pedagógicos (ex.: Dewulf et al., 2020a).

matemática destes alunos do que as dos seus pares sem origem imigrante, que beneficiam claramente de estar em turmas com colegas de famílias altamente escolarizadas. Verifica-se, portanto, o contrário do reportado por um estudo nacional, que descobre serem os alunos com origem imigrante (especificamente, afrodescendentes) aqueles cujas classificações mais sofrem por estar em escolas com poucos alunos cujas famílias tenham um diploma de ensino superior, no 1.º ciclo (Seabra et al., 2019). Apesar de menos comuns, os nossos resultados não são, contudo, singulares: Gutiérrez (2023) descobre o mesmo para alunos de estatuto socioeconómico desfavorecido; e Firmino (2018) e Hochweber e colegas (2014) descobrem que os alunos de estatuto socioeconómico favorecido têm vantagem sobre os restantes em turmas desfavorecidas.

Por outro lado, estes resultados contradizem a tese do efeito *big-fish-little-pond* verificada por outros (Bankston & Caldas, 1996; Hornstra et al., 2015), que sugere que em ambientes educativos mais segregados, os alunos pertencentes a minorias étnicas terão melhores desempenhos devido ao reforço do seu sentido de pertença e, pelo contrário, tenderão a ter pior desempenho em contextos onde são uma minoria. Estão, sim, em linha com os resultados de Bosworth (2014), que encontra efeitos significativos e negativos da proporção de alunos negros na turma; e de McKown & Weinstein (2008), que verificam a prevalência de expectativas significativamente mais baixas para o desempenho de alunos de minorias étnicas em turmas com elevadas proporções de colegas de minorias étnicas.

CAPÍTULO 6

A “Escola Verde” e a “Escola Azul”: o impacto das culturas organizacionais no (in)sucesso dos alunos do 2.º ciclo com origem imigrante na Área Metropolitana de Lisboa

“A escolarização é uma instituição poderosa através da qual as pessoas e as suas relações são produzidas. Isso não é uma questão de escolha; as escolas fazem-no, de uma forma ou de outra. A escolha está na forma como o fazem. As escolas têm a capacidade de moldar a maneira como concretizam esse trabalho e de determinar quais os interesses sociais que serão promovidos pelos seus esforços.” (Connell et al., 1982, p. 208)

Até aqui, verificou-se que, no geral, as escolas básicas da AML tendem a contribuir pouco para contrariar os “destinos sociais” e culturais dos seus alunos. No entanto, viu-se também que a intensidade das desigualdades sociais, migratórias e étnico-nacionais no desempenho académico não é indiferente aos modos de organização interna da diversidade nas escolas – por exemplo, no que toca às decisões tomadas pelos estabelecimentos de ensino relativamente à constituição das turmas.

Ao mesmo tempo, as estatísticas oficiais que sustentaram as análises quantitativas realizadas até aqui não permitem inferir acerca das relações sociais ou das práticas que pautam o quotidiano dos estabelecimentos de ensino, nem permitem conhecer as crenças e valores orientadores da ação dos atores escolares, que protagonizam as grandes tendências analisadas nos capítulos anteriores. Neste sentido, a aproximação aos contextos escolares específicos onde aquelas desigualdades se (re)produzem assume uma importância incontornável nesta pesquisa, cujo um dos objetivos centrais é identificar fatores organizacionais (des)favoráveis ao sucesso académico dos alunos com origem imigrante no ensino básico.

Finaliza-se este trabalho com o presente capítulo, que sintetiza os resultados do estudo de caso comparado realizado em duas escolas do 2.º ciclo,¹¹⁹ cujos níveis de eficácia escolar contextualizada (ver subcapítulo 5.2 para um esclarecimento desta tipologia) se desviam dos desempenhos tipicamente obtidos por outras escolas de composição sociocultural semelhante, durante o período contemplado por esta pesquisa (2014/15 a 2017/18):

- A “Escola Verde” tem o estatuto de *caso de estudo*, por apresentar resultados acima da média das suas semelhantes, quer em termos globais, quer no combate às desigualdades migratórias, apesar do contexto desfavorecido em que opera. Por este motivo, considera-se que esta escola é um exemplo de “eficácia acima do expectável”;

¹¹⁹ A explanação do processo de seleção, entrada e realização dos estudos de caso, juntamente com os métodos e técnicas utilizados, encontra-se disponível no subcapítulo 3.3.

- A “Escola Azul” tem o estatuto de *caso de controlo*, apresentando resultados dentro do expectável face às suas semelhantes, mas tendencialmente penalizadores dos alunos com origem imigrante, apesar da composição sociocultural notoriamente mais favorável face à da Escola Verde.

Começamos por descrever a história dos principais marcos no desenvolvimento da unidade de gestão primária a que cada escola pertence – o agrupamento –, bem como as características dos seus protagonistas (alunos, docentes e lideranças) e os recursos disponíveis (subcapítulo 6.1). Segue-se uma apresentação da evolução da composição sociocultural e dos resultados das duas escolas no 2.º ciclo do ensino básico entre 2014/15 e 2017/18 (subcapítulo 6.2), que permitirá elucidar a legitimidade da comparação, bem como o estatuto de cada escola nesta pesquisa. No subcapítulo 6.3, comparam-se as crenças e valores partilhados em cada escola – estes construtos simbólicos constituem as dimensões imateriais da cultura organizacional e assumem centralidade na explicação dos modos de atuação dos atores escolares, como vimos em capítulos anteriores. Termina-se com uma análise comparada dos processos e práticas de gestão da diversidade em cada escola, onde se incluem os critérios de constituição de turmas, mas também a organização curricular, os métodos de ensino-aprendizagem e o relacionamento com as famílias dos alunos (subcapítulo 6.4). A reflexão final que encerra o capítulo procura tirar ilações acerca do impacto das diferentes culturas organizacionais de escola sobre o desempenho académico dos alunos com origem imigrante.

6.1. Os agrupamentos: breve história dos momentos marcantes, protagonistas e recursos

O quadro 6.1 destaca aquelas que são as principais diferenças entre os Agrupamentos Verde e Azul, durante o período de 2014/15 a 2017/18, que serão exploradas em maior detalhe ao longo deste subcapítulo. Sendo o agrupamento a unidade de gestão onde se insere cada uma das escolas, considera-se importante destacar o contexto organizacional e de gestão que enquadra as dinâmicas observadas no 2.º ciclo do ensino básico, em cada uma delas.

Da leitura do quadro, fica claro que o agrupamento Verde opera num contexto menos favorável: a sua inserção no seio de um bairro de habitação social e o “selo TEIP” condicionam o nível de atratividade a públicos mais amplos, apesar da elevada centralidade metropolitana e da ampla oferta de transportes. Adicionalmente, pouco mais de metade dos seus alunos tinham, em 2015/16, acesso à internet em casa, face a 95% no agrupamento Azul. Apesar de todos estes aspetos que fragilizam a posição do agrupamento Verde, este tem vindo a beneficiar de uma melhoria progressiva da sua reputação entre os parceiros locais e, também, entre as famílias, fruto de uma estratégia concertada de melhoria organizacional de que falaremos mais à frente. Pelo contrário, a Escola Azul goza de uma reputação local mais ambivalente: positiva entre os parceiros institucionais, mas tensa no que toca à

imagem que tem junto das famílias, que ainda assim continuam a procurar inscrever os seus filhos lá devido à escassez de oferta educativa de nível secundário na localidade.

De facto, a oferta educativa dos dois agrupamentos também os distingue: o agrupamento Verde oferece apenas o ensino básico distribuído por 5 escolas, ao passo que o agrupamento Azul oferece todos os níveis da escolaridade obrigatória em 3 escolas. São, respetivamente, uma escola de *miúdos* e outra de *gráúdos*, o que certamente implicará dinâmicas organizacionais e pedagógicas distintas, mais não seja pelo facto de o ensino básico representar um contexto de interação “familiar, protetor e seguro”, em contraste com um ensino secundário “mais despersonalizado, burocrático/académico e competitivo” (Abrantes, 2009b, p. 38). Adicionalmente, apesar do contexto mais desfavorável do agrupamento Verde, em 2017/18 tinha descontinuado todas as ofertas de ensino não-regular, ao passo que o agrupamento Azul mantinha cursos PIEF e CEF no ensino básico, além de cursos profissionais no ensino secundário.

Quadro 6.1. Características dos agrupamentos Verde e Azul: principais diferenças

	AGRUPAMENTO VERDE	AGRUPAMENTO AZUL
POSIÇÃO NA REDE LOCAL	Baixa atratividade, reputação ascendente	Elevada atratividade, reputação ambivalente
ACESSIBILIDADE	Próximo da capital, rede de transportes diversificada	Longe da capital, fraca rede de transportes
CONTEXTO ENVOLVENTE	Bairros de habitação social	Zona residencial de urbanização recente
OFERTA EDUCATIVA	Pré-escolar, E. Básico	Pré-escolar, E. Básico e Secundário
OFERTA CURRICULAR EM 2017/18	E. Regular	E. Regular, cursos profissionais, cursos PIEF e CEF
N.º ESCOLAS	5	3
N.º ESCOLAS COM 1.º CICLO	5	1
PROGRAMA TEIP	Sim	Não
ALUNOS COM INTERNET EM CASA	57%	95%
DOCENTES DO QUADRO	67%	80%
TIPO DE LIDERANÇA	Transformativa e Distribuída	Distribuída e Instrutiva
TRABALHO COLABORATIVO	Formal, consistente e intencional	Informal, <i>ad hoc</i>
GRAU DE COESÃO EM TORNO DE MISSÃO COMUM	Elevado	Médio-baixo

Fonte: dados recolhidos nas entrevistas e nos documentos estruturantes de cada agrupamento. Produção própria.

No que toca aos recursos humanos, a rotatividade do corpo docente é particularmente marcante da realidade do agrupamento Verde. Apesar disso, as práticas de trabalho colaborativo estão claramente institucionalizadas, sendo marcadas pela consistência e intencionalidade – algo que é uma conquista relativamente recente na história do agrupamento, possível graças ao estilo de liderança *transformativa* e *distribuída* assumido pela direção do agrupamento Verde desde que tomou posse, em 2011. Esta estratégia tem sido eficaz na cocriação de uma missão comum, valores e objetivos partilhados entre

quem lá trabalha, potenciando um elevado grau de coesão social que facilita a integração das atividades de gestão, mas também o trabalho pedagógico colaborativo.

Em contraste, as relações entre docentes e lideranças no agrupamento Azul são marcadas por tensões que colocam em conflito, essencialmente, os grupos que partilham a visão transformativa de escola proposta pela direção daqueles que defendem uma conceção de escola mais “tradicional”. Assim, as práticas colaborativas acontecem sobretudo entre colegas que partilham os mesmos valores pedagógicos e/ou dentro do mesmo grupo de recrutamento. As práticas colaborativas são ainda condicionadas pela sobrecarga horária de grande parte do corpo docente e pela falta de espaços que é um problema endémico da escola-sede.

Apresentamos, de seguida, a história de cada agrupamento, seguida de uma descrição mais detalhada das suas características e recursos e, por fim, das lideranças e modos de trabalho.

História do agrupamento Verde: de “Beirute” à escola sonhada

A Escola Verde foi, desde a sua génese no final da década de 1980, uma *escola preparatória*, i.e., que começou por oferecer o equivalente ao atual 2.º ciclo do ensino básico. De acordo com alguns dos atores escolares com mais anos de casa, nas primeiras duas décadas do seu funcionamento, servia quase exclusivamente as franjas mais vulneráveis da freguesia, nomeadamente, a população residente nos bairros de realojamento e de habitação social circundantes. À época, os seus alunos pertenciam maioritariamente a famílias de portugueses retornados das ex-colónias com poucos recursos, bem como a famílias de imigrantes laborais de 1.ª geração, com destaque para os de origem cabo-verdiana, angolana e guineense. Os entrevistados recordam esta época como sendo a mais desafiante na história do agrupamento, em parte, devido aos problemas graves de violência e de indisciplina que pautavam o quotidiano de interação entre a escola e os seus alunos, com necessidade recorrente de intervenção das forças policiais. Também as condições materiais das instalações e infraestruturas do edifício eram extremamente precárias, sendo uma parte em alvenaria e a outra parte um conjunto de contentores pré-fabricados, obtidos em segunda mão para suprir a falta de oferta educativa naquela zona do concelho, que experienciava um ritmo acelerado de crescimento populacional.

Em virtude destas origens, a *multiculturalidade* é unanimemente referida como sendo uma das marcas identitárias mais fortes da Escola Verde – quer enquanto descritivo da diversidade étnica e cultural dos alunos que a frequentam, quer como princípio orientador das práticas educativas que nela prevalecem. Ilustrativo desta orientação é o facto de a escola ter estado envolvida em diversas iniciativas para a educação multicultural, promovidas pelo entretanto extinto Secretariado Entreculturas, na década de 1990. Dois dos entrevistados (membros da atual direção do agrupamento) identificam claramente o impacto que este programa teve na consolidação de uma abordagem à diversidade sociocultural que se mantém, até hoje, nos modos de funcionamento da organização. Nas palavras do presidente do Conselho Geral:

“Eu só sei que quando eu aqui cheguei primeiro, para me apresentar, disse, ‘Isto é Beirute’. Andávamos com aqueles problemas da Líbia, do Líbano. Isto é Beirute. Era tudo muito árido (...). Mas depois percebi que era uma escola com umas potencialidades enormes. E foi daí até aqui. Dizem que às vezes nós com a idade tendemos a cristalizar no ensino, nas dinâmicas, e esta escola não nos permite fazer isso. Talvez porque o contexto é o que é, seguramente, mas porque há aqui um ADN que se foi cimentando em muitos anos.”
(VERDE, Pres. CG)

Nos primeiros anos do novo milénio, a Escola Verde torna-se sede de um agrupamento vertical, que passa a integrar três escolas de 1.º ciclo, que designaremos “Musgo”, “Menta” e “Esmeralda”. Ao passo que a escola Esmeralda se situa na zona de proximidade da escola-sede – distando cerca de dez minutos a pé e servindo, por isso, uma população muito semelhante –, as escolas Musgo e Menta situam-se numa zona mais central do concelho, em termos de acessos e serviços, distando cerca de meia hora a pé da Escola Verde e servindo uma população com mais capitais escolares e económicos. Alguns anos mais tarde, o agrupamento integrará mais uma escola de 1.º ciclo, que designamos “Floresta”. Esta é recordada nas entrevistas como tendo uma identidade singular, marcada por práticas educativas consolidadas ao longo de vários anos. Tem também uma composição sociocultural diversificada, fruto da sua localização numa zona socialmente desfavorecida e, em simultâneo, da atratividade do seu projeto educativo para as famílias das classes médias concelhias e/ou cujos filhos fossem portadores de necessidades educativas especiais, aos quais a escola dava uma resposta reconhecidamente excecional.

O alargamento da base de recrutamento da Escola Verde, decorrente da integração destas escolas de 1.º ciclo no agrupamento, teve duas consequências. Por um lado, assistiu-se à entrada progressiva de alunos com pais mais escolarizados e com mais recursos económicos nas turmas de 2.º ciclo do ensino básico. Por outro lado, a presença de um número considerável de alunos de origem cigana nas escolas de 1.º ciclo resultou numa chegada cada vez mais expressiva destes alunos à escola-sede. De acordo com os entrevistados, as taxas de sucesso dos alunos ciganos continuam a ser reconhecidamente baixas a partir do 2.º ciclo, na Escola Verde, apesar dos progressos feitos na última década, quer ao nível da massificação da frequência da pré-escolar, do sucesso obtido no 1.º ciclo do ensino básico, bem do progressivo decréscimo do seu abandono escolar a partir do 2.º ciclo.

Poucos anos após a transformação em agrupamento vertical, a Escola Verde passa também a integrar o 1.º e o 3.º ciclo do ensino básico. Durante os próximos anos, irá integrar progressivamente o ensino pré-escolar em quase todas as escolas de 1.º ciclo, fazendo deste um agrupamento com uma ampla oferta de educação pré-secundária, no seu concelho. Os entrevistados reconhecem esta mudança como tendo potenciado o impacto e a longevidade do trabalho pedagógico realizado, numa lógica de continuidade do seu projeto educativo. Na sequência destas mudanças, a transição entre ciclos configurou-se, ao longo dos anos, como uma área de intervenção prioritária, devido à necessidade de assegurar o sucesso académico dos alunos ao longo de todo o ensino básico e em diversos estabelecimentos educativos, com características e necessidades próprias.

Os anos que antecedem o período analisado nesta pesquisa pautam-se por uma série de alterações importantes na Escola Verde. Do ponto de vista das condições materiais, a escola-sede ganha novas

infraestruturas, com a requalificação do edifício antigo e dos espaços exteriores e a substituição dos pré-fabricados por uma expansão do edifício central. É também instalada a primeira unidade de multideficiência, permitindo dar uma resposta estruturada aos casos crescentes de alunos portadores de deficiência e melhores condições de trabalho à equipa de ensino especial, que tinha sido constituída alguns anos antes. A integração do 3.º ciclo no agrupamento foi, ainda, seguida do investimento progressivo em ofertas de ensino não-regular, começando pelos PIEF, seguindo-se poucos anos mais tarde os PCA, os cursos vocacionais e os CEF. Estas ofertas foram sendo descontinuadas entre 2014/15 e 2016/17, em parte, de acordo com os entrevistados, porque a própria política educativa começava a abrir espaço para uma maior flexibilidade curricular e pedagógica no seio do ensino regular, permitindo dar respostas mais adequadas às necessidades e interesses dos alunos.

Por fim, o agrupamento da Escola Verde passa a integrar o programa TEIP, algo destacado em grande parte das entrevistas como um dos mais importantes marcos da sua história. Em primeiro lugar, devido ao acréscimo de recursos financeiros, materiais e humanos que implicou para o agrupamento. Destes, o mais referido pelos entrevistados foi a constituição de uma equipa multidisciplinar permanente composta por um psicólogo, um assistente social e um mediador cultural, cuja intervenção vai do apoio psicológico aos alunos, passando pela mediação entre a escola e as famílias e pela gestão de diversas atividades extracurriculares e de apoio ao estudo. Este acréscimo de recursos permitiu, ainda, o desenvolvimento de uma abordagem preventiva e dialógica aos problemas de indisciplina e de violência que marcaram a vida da Escola Verde durante grande parte da sua existência. Atualmente, estas ocorrências são episódicas e prevalece a ideia, entre os entrevistados, de que a consequente melhoria do clima de escola fez com que o agrupamento superasse grande parte da sua reputação negativa, sobretudo, na comunidade envolvente e entre os seus parceiros locais.

História do agrupamento Azul: uma “ilha” entre a expansão e a estagnação

Inaugurada no final da década de 1980, a Escola Azul começou por disponibilizar uma oferta educativa correspondente ao antigo *ciclo preparatório* – atualmente, o 2.º ciclo do ensino básico – e ao antigo *curso geral do ensino secundário* – atualmente, o 3.º ciclo do ensino básico. Do ponto de vista demográfico, a sua inauguração coincidiu com um dos primeiros momentos de intenso crescimento populacional da freguesia, que se viria a acentuar nas décadas seguintes. A leitura dos documentos estruturantes do agrupamento e as entrevistas realizadas favorecem a formação de uma imagem do território que, apesar da expansão demográfica a que vem assistindo, mantém uma estrutura social relativamente estável, à exceção da tendência para o envelhecimento populacional e da diversificação das origens nacionais dos seus residentes. A Escola Azul localiza-se numa zona residencial, com abundantes acessos rodoviários, mas opções limitadas de transporte público. Os diagnósticos concelhios destacam as relações económicas profundamente dependentes de outros concelhos da AML, que prevalecem nesta freguesia. O primeiro grande *boom* de urbanização e de construção civil ocorre na

década de 1970, permitindo a várias famílias adquirir ou construir habitação própria; muitas destas famílias permanecem na freguesia até hoje, juntamente com os seus descendentes, que perfazem ainda uma fatia considerável dos alunos da Escola Azul.

Algo que sobressai de modo semelhante quer nas entrevistas realizadas, quer nos documentos do agrupamento, é a profunda simbiose entre as descrições da Escola Azul e do seu território. Tal é notório quer nos diagnósticos da evolução da situação do agrupamento, quer na identificação das prioridades estratégicas de atuação, que fazem frequentemente referência ao contexto envolvente e às necessidades aí sentidas. Assim, a Escola Azul é vista, pelos seus atores, como um organismo profundamente embebido nas dinâmicas locais que a atravessam. Um dos exemplos mais mencionados pelos entrevistados, no que toca à resposta do agrupamento às necessidades da comunidade, é a integração do ensino secundário (10.º ao 12.º ano) no início do novo milénio – alguns anos após a passagem da Escola Azul a sede de agrupamento vertical, com oferta da pré-escolar e 1.º ciclo feita por uma escola básica que designaremos “Turquesa”, juntando-se mais tarde também um jardim de infância, aqui denominado “Índigo”.

A criação do ensino secundário na Escola Azul acontece por exortação das autoridades educativas e das famílias, dada a incipiente oferta deste nível de ensino no concelho – um problema que persiste até hoje. De facto, a sobrelotação dos espaços, causada pela intensidade da procura de vagas no ensino secundário, é o fator unanimemente referido nas entrevistas como provocando constrangimentos consideráveis na gestão do dia-a-dia da Escola Azul. Em 2017, a taxa de ocupação do agrupamento era de 133%, com destaque para a escola-sede, mas também para a escola Turquesa, que por este motivo tem funcionado em regime horário duplo. À falta de espaço, acresce a deterioração progressiva dos equipamentos e infraestruturas existentes – algo que já era referido em 2015/16, nos documentos do agrupamento, como ameaça considerável à atuação educativa e que não teve, até hoje, resolução.

Os públicos da Escola Azul refletem, em grande medida, aquela que é a composição sociodemográfica da freguesia. O enraizamento populacional que descrevemos acima, aliado a uma estrutura económica incipiente, reflete-se numa população socialmente heterogénea. Persistem casos de desfavorecimento social, nomeadamente, ao nível das populações residentes de origem cigana, mas também de núcleos familiares em situação de desemprego de longa duração, baixa escolaridade e baixos salários. Por outro lado, como demonstra o diagnóstico feito pela direção do agrupamento, o tecido social da Escola Azul é composto por uma proporção considerável de “famílias nucleares” com ocupações semiqualficadas. Ao mesmo tempo, a atratividade da escola ao nível do ensino secundário estende-se a franjas da classe média residentes noutras zonas do concelho e, até, em concelhos limítrofes, que optam frequentemente por matricular os seus filhos na Escola Azul ainda no ensino básico, de modo a assegurar vaga no ensino secundário. São feitas várias referências ao efeito de “fechamento” da população escolar, fazendo da Escola Azul uma espécie de “ilha” onde os mesmos alunos permanecem, muitas vezes, desde o início até ao final da escolaridade obrigatória:

“(...) os pais muitas vezes resistem a isto [encaminhamento dos alunos para cursos fora do AE], não querem que os miúdos saiam da freguesia, e os miúdos querem tirar um curso que não existe aqui na escola e os pais ... ‘vais ficar na Escola Azul’ (...). Essa é outra questão, ‘têm de pagar passe?’, não, ‘ao pé de casa é bom porque podes ir almoçar a casa, estou sempre de olho em ti ao pé de casa’.” (AZUL, Pres. CG)

No final da primeira década de 2000, é eleito um novo diretor, que permanece até hoje. Um dos primeiros desafios enfrentados pela nova direção prende-se com os resultados negativos obtidos na avaliação externa do agrupamento. Foram destacadas: (i) as incipientes práticas de diferenciação pedagógica no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; (ii) a fraca gestão vertical do currículo (i.e., na articulação entre anos de escolaridade e ciclos de ensino); (iii) os elevados níveis de abandono escolar registados no 2.º e no 3.º ciclo; (iv) os níveis de sucesso académico aquém do expectável, tendo em conta as “variáveis de contexto bastante favoráveis” do agrupamento; (v) os níveis acentuados de indisciplina registados no 2.º ciclo.

O alargamento da oferta educativa na Escola Azul, com a criação de cursos CEF, PIEF e profissionais, nos anos subsequentes, foi uma das respostas dadas pelo agrupamento, sobretudo, ao problema do abandono escolar. Adicionalmente, o período analisado nesta pesquisa (2014-2018) é marcado por diversas iniciativas promovidas pela direção do agrupamento. São reforçados os processos internos de autoavaliação, criando-se um plano de melhoria estruturado em torno da promoção de um sucesso escolar sustentado no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e da melhoria dos procedimentos de monitorização das metas de ensino-aprendizagem. Investe-se, também, na criação de planos curriculares com ênfase na articulação entre ciclos de ensino.

O agrupamento da Escola Azul destaca-se, ainda, pela diversidade de programas e iniciativas que promove e/ou em que participa, direcionada a alunos de todos os ciclos de ensino, com ênfase na metodologia do trabalho por projeto. Tanto os relatórios de avaliação externa como os documentos internos salientam a relação estreita cultivada entre o agrupamento e os seus parceiros locais, no sentido da maximização dos recursos existentes e da realização de eventos e projetos que envolvam os alunos em aprendizagens ativas.

Características do corpo docente e discente e recursos dos agrupamentos

Os dois agrupamentos distinguem-se, desde logo, pelo tipo de oferta educativa: o agrupamento Verde tinha, em 2015/16, mais de metade dos seus alunos inscritos em ofertas de ensino da pré-escolar ou do 1.º ciclo, o que contrasta com os cerca de 1/3 no agrupamento Azul (quadro 6.2). Também o 2.º ciclo tem mais peso no agrupamento Verde (21%) face ao Azul (15%). É, portanto, compreensível que as prioridades estratégicas de ambos os agrupamentos sejam distintas, com o Verde a assumir a sua natureza de formação básica e o Azul a de escola preparatória e secundária.

No que toca à diferenciação curricular, esta era maior no agrupamento Verde em 2015/16, quando tinham 5,3% dos seus alunos em ofertas de ensino não-regular, face a apenas 1,3% no agrupamento Azul.

Apesar de, como veremos de seguida, o contingente global de alunos com origem imigrante ser muito superior no agrupamento Verde, a diversidade de origens nacionais era superior no agrupamento Azul. As proveniências mais comuns dos alunos de nacionalidade estrangeira eram, também, distintas, com uma clara predominância dos alunos PALOP no agrupamento Verde e uma maior concentração de alunos brasileiros e da Europa de Leste, no Azul.

No que toca ao corpo docente, o agrupamento Verde sofre de maior rotatividade, mas tinha também uma força de trabalho mais jovem, com apenas 29% dos seus docentes a terem idade superior a 51 anos, face a 86% no agrupamento Azul. O agrupamento Verde tinha ainda mais assistentes operacionais, mais técnicos especializados (em virtude da sua entrada no programa TEIP) e mais unidades de apoio especializado que davam resposta a todos os ciclos de ensino, ao passo que o agrupamento Azul conta apenas com uma unidade de resposta ao ensino secundário.

Quadro 6.2. Características e recursos dos agrupamentos Verde e Azul em 2015/16

		Agrupamento Verde		Agrupamento Azul	
		N	%	N	%
N.º ESCOLAS	Pré-Escolar	0		1	
	Pré-Escolar + 1.º Ciclo	3		1	
	1.º Ciclo	1		0	
	E. B. Integrada	1		0	
	2.º e 3.º ciclo + E. Secundário	0		1	
ALUNOS (E. REGULAR)	Pré-Escolar	214	16,9	178	10,8
	1.º ciclo	555	43,8	396	24,1
	2.º ciclo	264	20,8	252	15,3
	3.º ciclo	163	12,9	374	22,8
	E. Secundário (CCH)	0	0	386	23,5
	E. Secundário (CP)	0	0	57	3,5
	Total	1267	100,0	1643	100,0
TURMAS (E. REGULAR)	Pré-Escolar	9	16,1	8	11,3
	1.º ciclo	25	44,6	18	25,4
	2.º ciclo	12	21,4	10	14,1
	3.º ciclo	10	17,9	16	22,5
	E. Secundário (CCH)	0	0	16	22,5
	E. Secundário (CP)	0	0	3	4,2
	Total	56	100,0	71	100,0
ALUNOS (E. NÃO-REGULAR)		71	5,3	21	1,3
TURMAS (E. NÃO-REGULAR)		5	8,2	2	2,7
NATURALIDADES ESTRANGEIRAS DOS ALUNOS DO AE	Total	16		23	
	Mais frequentes	CV, STP, BR, AN, GW		BR, PALOP, Europa de Leste	
ALUNOS COM ACESSO À INTERNET EM CASA		763	57,0	1580	95,0
DOCENTES	Total	128	100,0	143	100,0
	Do quadro de escola	86	67,2	114	80,0
	Idade > 51 anos	37	29,1	123	86,0
ASSISTENTES OPERACIONAIS		44		27	
TÉCNICOS ESPECIALIZADOS	Psicólogos	2		1	
	Assistentes sociais	1		1	
	Mediadores	2		1	
UNIDADES DE APOIO ESPECIALIZADO	1.º ciclo	1		0	
	2.º e 3.º ciclo	1		0	
	E. Secundário	0		1	
ASSOCIAÇÕES DE PAIS EM FUNCIONAMENTO		1		2	

Fontes: Projeto Educativo dos agrupamentos; relatórios de avaliação externa. Produção própria.

“Procurar a resposta pedagógica”: tipo de lideranças, modos de trabalho e grau de coesão social nos agrupamentos Verde e Azul

A liderança da Escola Verde – quer na figura do diretor, quer das lideranças intermédias – tem sido marcada, na última década, pela ênfase *transformadora* das culturas organizacionais e das relações sociais desenvolvidas no seio do agrupamento. A escola de hoje resulta, portanto, de um trabalho coletivo, cujo ponto de viragem é claramente identificado nos discursos como iniciando imediatamente antes do período analisado nesta pesquisa (2014-2018), na sequência de um processo de avaliação externa que confrontou os atores escolares com resultados que, apesar de negativos, seriam ultrapassáveis. O testemunho do diretor esclarece a natureza coletiva deste processo:

“Se calhar vou aqui apontar em 2013/14, é capaz de ser um momento marcante na história do agrupamento. Esta preocupação de todas estas crianças e estes alunos se tornarem boas pessoas, no sentido de serem pessoas capazes de gerir a sua vida, ter um projeto, e de se realizarem. Eu parece-me que por ali, por essa altura, vivemos aqui um período de alguma pressão por parte da tutela. «Mas como é que têm estes resultados? Porque é que têm estes resultados?», que nos abanou um bocado a todos, no sentido de pensarmos «Caramba, andamos aqui a dar o litro, passo a expressão, e estão-nos a confrontar com isto, não estamos a conseguir que o retorno e o investimento seja proporcional». E acho que isso mobilizou as pessoas para um projeto comum. E mobilizou também a própria Direção, as estruturas intermédias, para pensar «não, nós temos de nos focar e precisamos de nos apoiar uns aos outros, porque o desafio é para cada um e é para todos». E esse sentido de termos uma responsabilidade partilhada, acho que nos levou a desenvolver um bocadinho esta metodologia. Vamos parar para pensar. Eu tinha uma colega no Pedagógico que dizia sempre «Pára tudo! O que é que nós estamos a fazer? O que é que nós podemos fazer? Amanhã quando voltarmos para a escola vamos fazer como?». Estas chamadas à Terra, e penso eu que foram sendo contributos para esta metodologia. Precisamos de nos comprometer todos na identificação do problema, na interpretação do problema, nas respostas para o problema, na monitorização da execução que vamos fazendo e estarmos todos preparados para se isto não corre bem, também temos juntos de procurar outra vez dar a volta, não é? E isto é uma coisa que vem... é um bocadinho a nossa marca, penso eu.”
(VERDE, Diretor)

O carácter mobilizador desta nova visão e missão de escola, resultante de uma reflexão comum em torno do que deve ser a escola para quem lá estuda e trabalha, é identificada por diversos autores como uma marca das lideranças “eficazes” em escolas com populações desfavorecidas e que se confrontam com resultados baixos (Cousin, 1993; Hallinger & Murphy, 1986). Contudo, a literatura ressalva que o foco excessivo no clima de relações sociais pode contribuir para perder de vista a missão académica da escola (Dumay, 2009). Na verdade, os discursos dos atores da Escola Verde dão conta de um equilíbrio permanente entre o bem-estar coletivo e a ênfase na melhoria dos resultados dos alunos. A promoção do sucesso académico é vista como o resultado do investimento nos agentes educativos e na melhoria dos processos organizacionais. Assim, ao passo que um líder *instrutivo* procuraria melhorar os resultados assumindo a dianteira no controlo e monitorização dos processos de ensino-aprendizagem com vista a objetivos pré-definidos, um líder *transformador* procura ser o veículo através do qual se sintetizam, ampliam e realizam as aspirações dos membros da organização, em torno de objetivos comuns que permitam, por sua vez, a melhoria dos resultados (Hallinger, 2003).

A efetivação desta mudança organizacional, na Escola Verde, assentou essencialmente em três processos, nos quais a direção teve um papel fundamental de liderança. Em primeiro lugar, foi necessário criar *espaços coletivos de reflexão*, partilha e tomada de decisão fora da azáfama do período letivo. Estes encontros convocam toda a comunidade educativa, com ênfase no pessoal docente e não-docente, representativa dos vários ciclos de ensino, escolas, departamentos e núcleos de intervenção do agrupamento, para partilhar experiências e discutir abertamente os princípios e estratégias que orientaram a atuação educativa no ano letivo anterior, bem como a sua adequação aos desafios passados e futuros. Estas jornadas pedagógicas, que acontecem anualmente em julho, são globalmente vistas como um momento fundamental de reflexividade, permitindo a todos os atores analisar, sem julgamento e em colaboração, o que funcionou e o que deve ser repensado. Têm, também, outra vantagem: a de juntar no mesmo espaço, durante uma semana intensiva de trabalho, pessoas que, em virtude do seu afastamento geográfico ou institucional, raramente se encontram, e de partilhar os seus modos de fazer e de pensar, contribuindo para o fortalecimento da identidade coletiva do agrupamento.

São, também, momentos de tomada de decisão: é, em grande medida, em função das conclusões que brotam destes encontros que as reuniões de arranque do ano letivo, protagonizadas pelos vários órgãos da escola, são conduzidas e que o plano anual de atividades começa a ser esboçado. Isto contribui para o aumento da intencionalidade por detrás de cada iniciativa, bem como dos documentos orientadores produzidos, na Escola Verde. De facto, alguns entrevistados referem que uma das mudanças mais notáveis, na sequência deste processo de melhoria organizacional, tem sido o aumento da *capacidade de autorregulação da organização*, resultante do aumento das oportunidades para e das competências de monitorização das práticas educativas. Ao invés de uma profusão de iniciativas, projetos, ações de formação e ideias de génese voluntarista e “avulsas”, dependentes do engenho e boa-vontade de um grupo restrito de pessoas, a atuação dos vários membros e órgãos da organização vai cada vez mais no sentido de responder aos objetivos específicos do projeto educativo, no âmbito das estruturas existentes que oferecem o apoio e integração necessários.

“Desde que assumi estas funções digo a toda a gente, desde sempre... nunca perguntei a ninguém, ou questionei alguém ou o Conselho Pedagógico o fez, «onde é que ficaram no cumprimento do programa?», que era uma pergunta que a gente fazia, lá para trás. «Onde é que ficaram, o que é que deram, o que é que não deram...». O ponto não está aí. Eles podem não cumprir o programa e ter desenvolvido capacidades, competências suficientes para outros «programas» [risos]. Pronto. E acho que esse ponto... isto tudo é por causa das inspeções. Isto é o receio que os professores têm das inspeções. «Não cumpriu o programa». Mas deitada abaixo essa ideia do programa... foi mais aqui: «os miúdos precisam de chegar ao final de determinado período, no ciclo e aprender isto, ser capaz de fazer isto.» O que é que fizemos também? Tentámos traçar um perfil de aluno. Os alunos que saem do agrupamento devem ser alunos com que características? O que é que, daquilo que são os objetivos, o que é que nós com a população que nós conhecemos, onde é que nós achamos que eles devem estar para depois ir para o secundário? Foi se calhar criar alguns instrumentos de referência, também, para alinhar as pessoas, porque as pessoas precisam de ter documentos de referência, precisam de ter ali uma âncora. «OK, o que é que eu estou a fazer?» É para isto. Saber o que se espera do trabalho que estão a desenvolver, isso é muito importante, penso eu.” (VERDE, Diretor)

Esta abordagem diferencia-se de uma liderança estritamente instrutiva em vários aspetos. Na Escola Verde, sobressai uma necessidade de questionar os pressupostos de base da atuação educativa que, numa escola com um líder instrutivo/diretivo, seriam impostos, numa lógica *top-bottom*. Ao invés, a co-construção de um projeto educativo comum confere centralidade à *distribuição das competências de liderança*, da figura centralizada do diretor e das lideranças de topo, para as lideranças intermédias. A escolha intencional e o empoderamento das lideranças intermédias é uma aposta forte do diretor da Escola Verde, vista como fulcral para a consecução do projeto educativo: nesta perspetiva, o trabalho transformador do diretor só é possível através da mediação – também transformadora – das pessoas que ocupam estes cargos, cuja principal característica, além de partilharem a visão de agrupamento, é a capacidade para pensar “fora da caixa”.

“(…) nós temos aqui um conjunto de pessoas que têm abertura ao campo. Sendo que isso para nós é uma coisa muito positiva. E eu sempre procurei fazer a distribuição de serviço com isto presente. Estas pessoas têm abertura ao campo. E a quem eu passo esta mensagem de que «eu conto contigo, conta comigo, eu preciso de ti, tu fazes falta nisto». E há aqui... não sei quantas são, mas é o suficiente para manter isto vivo. Tenho outro professor que diz que estes são os «macacos vermelhos», no sentido que são aqueles que conhecem bem a selva, conhecem tão bem a selva que se atrevem a pôr o pé fora da selva. E ao pôr o pé fora da selva, rasgam aqui algumas coisas.” (VERDE, Diretor)

De facto, um aspeto do estilo de liderança da Escola Verde altamente valorizado pela maior parte dos entrevistados é a sua abertura à inovação e às soluções heterodoxas para os desafios enfrentados. Predomina um sentido de que o meio de atuação exige uma capacidade de adaptação célere e preventiva das estruturas escolares aos problemas dos alunos e das suas famílias. Nas palavras do diretor:

“(...) quando estás a identificar uma situação e procuras resposta... tu procuras a resposta pedagógica. Tu não podes ir à resposta administrativa. E é quando procuras a resposta pedagógica que às vezes te aparecem soluções... «Epá, mas isto enquadra-se no quê? Mas agora onde é que está a Portaria ou o Despacho?». Pois, não está.” (VERDE, Diretor)

Na Escola Azul, sobressai a ideia de que os estilos de liderança são altamente condicionados pelas dificuldades enfrentadas: (i) em termos logísticos e de recursos; (ii) em termos de articulação das diferentes culturas de docência e visões de ensino que coexistem na organização.

Por um lado, a direção é vista unanimemente como aberta, disponível para ouvir e apoiar todas as contribuições e ideias dos membros da comunidade escolar que sirvam para melhorar a prestação do serviço educativo ou dos procedimentos organizacionais. Ao mesmo tempo, as entrevistas dão conta de uma tensão permanente entre a visão das lideranças do agrupamento, alinhada com o ideal da escola igualitária e inovadora, e um segmento do corpo docente que partilha de uma visão mais próxima da escola competitiva ou tradicional. A descrição do processo recente de elaboração do perfil do aluno e das aprendizagens essenciais por ciclo e disciplina é ilustrativo destes dois paradigmas, bem como do modo como a direção tenta gerir as tensões decorrentes:

“E depois, nós temos aqui disciplinas em que a definição das aprendizagens essenciais é feita com base nos conteúdos. Portanto, há aqui duas correntes, duas correntes

completamente diferentes, e isso levou a muita discussão, muitas brigas, até muitas brigas no sentido de se criar um passo intermédio, para depois ir à versão final. E eu vou-lhe dizer uma coisa, eu era o apologista de criar um passo intermédio e de as pessoas se habituarem a esse passo intermédio. E a equipa do Maia, onde estou como vencido, achou que não, que se devia ir para a definição das competências, mesmo das competências a avaliar em cada uma das disciplinas. E eu acho que fizeram bem, acho que fizemos bem. Porque deu muito trabalho, deu muitas dores de cabeça a muita gente, deu divergências abismais, mas deu um produto que toda a gente se entende. E, portanto, acabar uma formação do Maia em julho de um ano e depois no final do primeiro período do ano seguinte, de 2019/20, nós termos praticamente tudo definido e aquilo que vê hoje na página da escola é o final... naquela altura não era o final, mas as retificações foram muito poucas. Ter isso tudo definido foi espetacular.” (AZUL, Diretor)

De modo semelhante ao que acontece na Escola Verde, também na Escola Azul prevalece uma preocupação em escolher as pessoas certas – mobilizadas e que partilhem da visão de escola da direção – para cargos e responsabilidades de relevo, numa tentativa de potenciar o cumprimento do projeto educativo e a disseminação de boas práticas. Tal é visível na escolha dos docentes e técnicos encarregues de dinamizar projetos de escola ou ações de formação, dos professores diretores de turma, bem como os esforços mais recentes de articulação entre departamentos e ciclos de ensino. Apesar disso, as limitações decorrentes da sobrelotação da Escola Azul geram dificuldades na distribuição dos horários, fazendo com que frequentemente a solução disponível seja administrativa, ou correndo o risco de sobrecarregar os docentes e técnicos mais mobilizados com a gestão de múltiplas iniciativas e projetos.

Adicionalmente, os discursos sugerem que as fronteiras simbólicas entre os *inovadores* e os *velhos do restelo* já se consolidaram, no imaginário dos atores escolares, dificultando a superação dos conflitos internos e a construção de uma cultura alargada de colaboração em torno de objetivos comuns. A literatura salienta a necessidade de providenciar oportunidades em que o conflito dentro das equipas docentes seja objeto de negociação e concessões mútuas. Como refere Somech:

“(…) ao entrarem no debate, os membros da equipa têm a oportunidade de contribuir para a decisão final de um modo que acomoda os interesses de todos os envolvidos (...). Lidar com os conflitos através de uma solução de perder ou ganhar dá aso a conflitos posteriores, onde os perdedores da equipa lutam para melhorar a solução.” (Somech, 2008, p. 382)

Adicionalmente, é em equipas docentes com elevados níveis de interdependência funcional – i.e., em que tanto as tarefas como os objetivos de atuação de cada um são impossíveis de atingir individualmente – que se aplicam com maior sucesso estratégias de resolução de conflitos de mútuo acordo (Ibid.).¹²⁰ Contudo, o conflito descrito acima denota dinâmicas de imposição de objetivos e de tarefas, no âmbito da atuação pedagógica, sobre um conjunto ainda significativo de docentes que não se revê neles. Apesar da procura de uma solução intermédia, pelo diretor, o resultado final sugere que certas dinâmicas de

¹²⁰ Esta ideia assemelha-se à importância atribuída à interdependência das partes constitutivas de um dado sistema social, nas perspetivas sociológicas estrutural-funcionalistas. Especificamente, Parsons atribui elevada importância ao caráter normativo das finalidades da ação, chamando a atenção para a adesão a um sistema valorativo comum enquanto elemento possibilitador da ação social (Parsons, 1937). Neste sentido, a multiplicação de referenciais para agir, no seio de uma organização escolar, coloca em causa a cadeia causal que liga as tomadas de decisões individuais, orientadas para finalidades imediatas, à consecução dos “fins últimos” da instituição (Parsons, 1935).

oposição ideológica e de luta por recursos simbólicos no seio da organização – como a autonomia e a identidade profissional (Barrère, 2005) – tendem a emergir na Escola Azul, em momentos-chave de tomada de decisão. Esta perspetiva permite compreender o modo como a *micropolítica organizacional* complexifica a eficácia da gestão democrática e distribuída do poder, em contextos escolares de elevada heterogeneidade valorativa (Flessa, 2009).

De facto, a procura de soluções gestionárias – i.e., que passam pelo esforço, promovido pela liderança, de uniformização de procedimentos, critérios e objetivos de atuação (Ball, 1987) – parece não produzir, por si só, modificações nos modos de fazer e de pensar dos atores escolares céticos face à mudança, mesmo com o apoio de um conjunto influente de membros altamente mobilizados e mobilizadores. Cultiva-se, pelo contrário, um cisma crescente entre aquela que é a perspetiva da direção – partilhada por um conjunto cada vez maior de indivíduos que se revêm na imagem de uma escola que atende à diversidade – e a perspetiva dos restantes docentes, para quem a falta de condições de trabalho, os horários letivos longos, o sentido de afastamento face à visão hegemónica do ensino na Escola Azul e a própria estrutura do sistema de ensino constituem obstáculos à partilha do projeto educativo da liderança.

Importa, contudo, referir que alguns destes docentes declaram sentir falta de momentos de pausa para refletir conjuntamente acerca das mudanças e desafios que têm sido introduzidos, nos últimos anos. Assim, ao invés de relegar o problema do fechamento à inovação e à mudança organizacional para o terreno da psicologia individual, os discursos dos “céticos” dão antes conta da importância do caráter transformativo das lideranças e da constituição de comunidades profissionais de aprendizagem, para a superação de barreiras à concertação da atuação educativa em torno da igualdade de oportunidades (Gatt et al., 2011; Gray et al., 2016; Harris & DeFlaminis, 2016).

Quando questionados acerca das formas de trabalho colaborativo que protagonizam os atores escolares do Agrupamento Verde, ouve-se frequentemente que “*sempre trabalhámos assim*”. Contudo, a mudança desencadeada em 2013/14 serviu para criar e melhorar estruturas formais de trabalho colaborativo que, por um lado, fortaleceram as “alianças naturais” pré-existentes (ex.: entre membros do mesmo grupo disciplinar ou do mesmo conselho de ano) e, por outro lado, permitiram um encadeamento intencional dos esforços de membros e órgãos da organização previamente dissociados, em torno da consecução dos objetivos coletivos.

Assim, ainda que a informalidade das relações entre o *staff* da escola seja destacada como fator de bem-estar e de eficiência organizacional – devido à disponibilidade mútua para solicitações espontâneas em intervalos e momentos de passagem nos corredores da escola –, as entrevistas salientam sobretudo a utilidade dos espaços-tempos formalmente designados para a articulação dos profissionais da escola. As lideranças assumem como prioritário o destacamento horário de momentos de articulação recorrentes, entre os delegados de ano e os coordenadores dos departamentos (aproximadamente mensais), bem como das equipas de trabalho que reúnem os docentes do mesmo grupo disciplinar e ano

escolar (aproximadamente semanais), e dos conselhos de turma (aproximadamente quinzenais). Mesmo ao nível do 1.º ciclo e da pré-escolar, que no agrupamento da Escola Verde se distribui, respetivamente, por cinco e por quatro escolas diferentes, as reuniões de conselho de ano reúnem todos os estabelecimentos, de modo a garantir a partilha de metas e de recursos pedagógicos, bem como a uniformização dos procedimentos. Há, também, uma preocupação entre os delegados e coordenadores das várias estruturas de liderança intermédia em garantir a passagem de informação para todos os elementos sob a sua alçada e de os envolver nos momentos de tomada de decisão.

Ao nível mais estritamente pedagógico, a elaboração conjunta e a partilha de materiais de ensino, de avaliação e de ações de formação – sobretudo, dentro da mesma equipa de trabalho – é a regra: predomina a noção de que “o que eu faço é de todos”. Esta postura é auxiliada pelo facto de as metas de aprendizagem e os conteúdos programáticos serem definidos e ajustados no âmbito destas equipas, intensificando as vantagens da colaboração. Noutra vertente, a colegialidade que define as relações entre docentes potencia a valorização da coadjuvação docente, não apenas no mesmo grupo disciplinar, mas entre grupos distintos ou entre docentes do mesmo conselho de turma: mais recentemente, tenta-se estabelecer uma hora semanal para coadjuvação por turma, no 2.º ciclo.

A colaboração entre pessoal docente e não-docente constitui, por vezes, um campo difícil de navegar – sobretudo, considerando a perspetiva da identidade profissional do professor enquanto imbuída de uma autoridade pedagógica que assume, no contexto da organização escolar, um carácter simbolicamente dominante sobre todas as outras (Abrantes, 2011). No entanto, é possível que, na Escola Verde, a partilha de uma identidade comum enquanto profissionais do social – que, no contexto das escolas TEIP, se regem por uma matriz de atuação pautada pelo “trabalho incessante de categorização do ‘particular’, de reparação da vulnerabilidade, de prevenção ou remediação do risco, de gestão das diferenças” (Vieira & Dionísio, 2012, p. 84) – tenha permitido uma aproximação dos objetivos e dos valores destes dois grupos. Assim, esta equipa é vista de forma unânime como um recurso valioso, à disposição dos docentes sempre que exista uma situação relacionada com vulnerabilidade social, problemas comportamentais, insucesso ou risco de insucesso.

“O ponto de partida sempre foi o docente vir falar com a equipa [de técnicos], antes de preencher seja o que for. Porque consideramos que, num ponto de partida em que o docente tem ali uma situação qualquer, ter a oportunidade de estar presencialmente com o mediador, com a psicóloga, com a assistente social, em contexto colaborativo, plural, multidisciplinar, como é in loco, o docente pode refletir sobre coisas que se calhar, sozinho, não iria refletir. Nós também, pelas áreas que estão ali envolvidas, lançamos questões e fazemos uma reflexão conjunta que de outra forma também não teríamos oportunidade, se recebêssemos uma sinalização da situação em papel. Implica estes atores todos a pensar em conjunto, «o que é que se passa?» e ajuda a definir depois uma resposta articulada. E o docente nunca sai de cena.” (VERDE, Ass. Social)

Os discursos da Escola Azul salientam a importância da colaboração informal entre docentes do mesmo grupo de recrutamento ou, menos comumente, do mesmo conselho de turma. As estruturas formais existem e têm sido consolidadas nos últimos anos. Porém, a sua utilidade para promover o trabalho

colaborativo e a articulação entre departamentos fica comprometida, sobretudo, devido à sobrecarga horária dos docentes, que impede a realização de reuniões com a frequência ideal. Além disso, alguns docentes queixam-se da fraca condução de algumas destas reuniões e de falhas na comunicação entre as lideranças intermédias e os membros das várias equipas e departamentos, tornando difícil a passagem de informação e comprometendo o sentido de trabalho em função de objetivos comuns:

“Nós temos algumas lacunas em termos de passagem de informação. A informação muitas vezes quando chega já aconteceu há algum tempo, ou não chega porque não era importante. Eu tenho ideia que, para aí os primeiros cinco anos que aqui estive, eu perguntava muitas vezes ao meu coordenador, «mas o que é que se passa no conselho pedagógico? Eu não sei de nada...», «Então tivemos reunião», «Então, mas o que é que vocês falam lá?». É que na escola em que eu estava, para já faziam 1 ou 2 reuniões todos os meses e depois vinha assim um descritivo de informações, que ia para o email das pessoas e quem quisesse lia, quem não quisesse, não. Mas aqui não, aqui não há nada disso, e também se perguntarmos não se sabe de nada, pronto... começou a aparecer, talvez na altura da pandemia... fazem assim um resumosinho do que é que... dos assuntos tratados e enviam para as pessoas. Muito melhor, estamos muito melhor nesse aspeto, mas eu costumava-me rir e dizia «ri, sorri, porque às vezes não saber é uma bênção». Porque eu vinha de uma escola em que tudo era passado, toda a gente sabia de tudo, a informação andava de um lado para o outro. Aqui já senti que não sabia nada, «mas como é que nós fazemos? A que horas é que saímos? Como é que damos a aula? Expliquem-me, eu não sei», tem de ser tudo muito...

E: E sente que essa dificuldade na passagem de informação é de baixo para cima, de cima para baixo, em todas as direções?

Eu acho que começa de cima para baixo. De cima para baixo, podia ser melhor.” (AZUL, Pres. CG)

Pelo contrário, é nos tempos e espaços de convívio entre docentes, bem como em momentos designados para outros fins (ex.: direção de turma) que grande parte da articulação e colaboração acontece. Esta colaboração abarca quer a coordenação programática, quer a conceção e organização de projetos e iniciativas pedagógicas inovadoras, quer a discussão acerca de dúvidas ou de situações relacionadas com determinados alunos. A colaboração tende a acontecer de acordo com as afinidades naturais que existem, no seio do mesmo conselho de turma ou, mais frequentemente, do mesmo grupo de recrutamento.

Ao mesmo tempo, sobressai um desconhecimento acerca do modo como os colegas de outros ciclos ou departamentos trabalham, o que sinaliza a ausência de uma cultura sistemática de colaboração docente. Assim, o sentido de colegialidade referido por grande parte dos entrevistados advém de uma “solidariedade de afinidade” (Barrère, 2005) entre colegas que tendem a pensar e a trabalhar do mesmo modo – o que, numa escola pautada por tensões valorativas, pode contribuir para a demarcação das fronteiras entre os grupos. É, também, possível que a dimensão informal da colaboração docente permita, aos atores escolares inovadores, desenvolver formas de atuação em consonância com os seus valores educativos sem, com isso, entrar em conflito aberto com outros atores que não partilham da mesma visão de escola. Porém, a sustentabilidade do impacto das iniciativas desenvolvidas de forma “avulsa”, assente na “boa vontade” dos envolvidos, fica comprometida, algo que é reconhecido por algumas pessoas, mas não pela maioria dos entrevistados.

6.2. As escolas do 2.º ciclo: contextos e resultados

Feita a caracterização do agrupamento em que cada escola se encontra inserida, importa agora focar a lente de análise nas escolas-sede que foram alvo de investigação, especificamente, no 2.º ciclo do ensino básico. O quadro 6.3 sumariza as principais diferenças entre a Escola Verde e a Escola Azul ao nível (i) da sua composição sociocultural e (ii) do desempenho académico dos seus alunos no 2.º ciclo, entre 2014/15 e 2017/18.

Quadro 6.3. Composição sociocultural e resultados das escolas Verde e Azul no 2.º ciclo, 2017/18 e evolução desde 2014/15: principais diferenças

	ESCOLA VERDE		ESCOLA AZUL	
	2017/18	Evolução (2014/15)	2017/18	Evolução (2014/15)
COMPOSIÇÃO SOCIOCULTURAL	Desfavorecida	=	Heterogénea	=
ALUNOS NO E. REGULAR	100%	↑	96%	↑
ALUNOS ASE	62%	↑	39%	↑
PAI/MÃE DESEMPREGADO *	38%	↑	25%	↓
FAMÍLIAS PTE *	14%	=	32%	↑
FAMÍLIAS CLASSES POP. (EE, AEpl, Op) *	69%	↓	49%	↓
FAMÍLIAS ATÉ 1.º CEB	10%	↓	4%	=
FAMÍLIAS E. SUP.	13%	↑	25%	↑
ALUNOS O. IMIGRANTE	31%	↓	10%	↓
ALUNOS AFRODESC.	20%	↓	2%	↓
ALUNOS O. IMIG. – 1.ª GER.	31%	↑	27%	↓
ALUNOS SEM O. IMIG. DE FAMÍLIAS C/ E. SUP.	12%	↑	24%	↑
ALUNOS COM O. IMIG. DE FAMÍLIAS C/ E. SUP.	11%	↑	22%	↑
TIPOLOGIA DE EFICÁCIA ESCOLAR – GLOBAL	Acima	=	Típica	↑
TIPOLOGIA DE EFICÁCIA ESCOLAR – DESIGUALDADES	Acima	↑	Típica	↑
RETENÇÃO NO 5.º ANO – TOTAL	11%	↓	4%	↓
RETENÇÃO NO 5.º ANO – O. IMIGRANTE	6%	↓	0%	↓
RETENÇÃO NO 6.º ANO – TOTAL	7%	↓	8%	↓
RETENÇÃO NO 6.º ANO – O. IMIGRANTE	5%	↓	25%	↑
CLASS. FINAL MATEMÁTICA – TOTAL *	3,17	↑	3,24	↓
CLASS. FINAL MATEMÁTICA – O. IMIGRANTE *	3,01	↑	2,95	↓

Legenda: *: dados mais antigos relativos a 2015/16; ↑: aumenta; ↓: diminui; = : mantém; melhora; piora.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

A desvantagem social dos públicos que frequentam a escola Verde é desde logo evidenciada pela sua pertença ao *cluster* de composição sociocultural desfavorecido, enquanto a escola Azul apresenta uma composição heterogénea durante o período analisado. De facto, mais de metade dos alunos da escola Verde no 2.º ciclo beneficiam de ASE e quase 40% têm pelo menos um dos progenitores desempregados – consideravelmente mais do que na escola Azul. A escola Verde tem, ainda, muito menos famílias PTE, mais famílias das classes populares e menos com ensino superior completo. Quase um terço dos alunos da escola Verde são de origem imigrante – maioritariamente afrodescendente – e, destes, quase um terço

é de 1.^a geração, o que contrasta com os 10% de alunos com origem imigrante na escola Azul, dos quais apenas 2% são afrodescendentes.

Olhando agora para os resultados obtidos pelos alunos das duas escolas, vemos que a tipologia de eficácia escolar contextualizada permite identificar a escola Verde como “acima do esperado”, i.e., obtendo resultados acima da média do seu *cluster*, quer globais, quer entre os seus alunos de origem imigrante. Já a escola Azul é identificada como produzindo resultados “típicos”, em linha com a média das restantes escolas heterogéneas. Assim, apesar de a escola Verde apresentar taxas de retenção no 5.º ano mais elevadas do que a escola Azul e classificações finais médias a matemática mais baixas, ela faz, ainda assim, “melhor” do que as suas congéneres da AML, ao passo que o desempenho da escola Azul está, no geral, dentro do que seria expectável para uma escola heterogénea.

A comparação dos resultados obtidos pelos alunos com origem imigrante, em ambas as escolas, assume particular importância nesta pesquisa. Vemos que, à exceção da retenção no 5.º ano, os alunos de origem imigrante têm melhores resultados na escola Verde do que na escola Azul: no 6.º ano, 5% reprovam face a 25%; e obtêm em média 3,01 valores na disciplina de matemática face a 2,95 valores. A desigualdade no desempenho destes alunos face ao contingente geral é, também, inferior na escola Verde.

A evolução dos resultados desde 2014/15 foi mais consistentemente positiva na escola Verde do que na Azul em todos os parâmetros. De facto, na escola Azul a situação dos imigrantes piora face ao início do período analisado, com taxas de retenção mais elevadas no 6.º ano e piores classificações finais a matemática. A maior “eficácia” da escola Verde sai ainda reforçada quando a contrastamos com o piorar das condições de vida dos alunos (devido ao aumento do desemprego entre os progenitores e de alunos beneficiários de ASE) e o aumento do contingente de alunos imigrantes de 1.^a geração.

Os dados que se apresentam de seguida permitirão complementar esta informação com uma análise mais fina da evolução das condições e dos resultados de ambas as escolas, no 2.º ciclo.

No quadro 6.4, apresentam-se dados mais detalhados da composição sociocultural de cada escola no início e no final do período analisado.

Começamos por destacar as *semelhanças* entre os dois contextos organizacionais. Se é verdade que, como vimos, a escola Verde e a escola Azul operam em envolvências socialmente distintas, importa evitar inflacionar erroneamente as distâncias observadas. Verifica-se, por exemplo, que ambas têm proporções semelhantes de alunos vindos de famílias de trabalhadores independentes, EDL e, curiosamente, operárias. Tal deve-se à ligeira melhoria da condição de classe dos alunos da escola Verde, desde 2014/15. As duas escolas também se aproximam na proporção de famílias com capitais escolares intermédios, nomeadamente, ao nível do ensino secundário, denotando, mais uma vez, uma melhoria notável dos capitais familiares dos alunos da escola Verde.

Atentando na composição de cada escola relativamente ao seu *cluster* de pertença, é possível observar que a escola Verde apresenta *alguns indicadores de contexto mais favoráveis* do que a

generalidade das escolas desfavorecidas, nomeadamente, ao nível do capital escolar das famílias: tem mais pais com ensino superior e secundário e menos famílias com baixa escolaridade. A essa vantagem, junta-se a maior proporção de famílias EDL e menor de famílias operárias.

Quadro 6.4. Composição sociocultural das escolas Verde e Azul no 2.º ciclo, 2014/15 e 2017/18

		ESCOLA VERDE		ESCOLA AZUL	
		2014/15	2017/18	2014/15	2017/18
Composição sociocultural		Desfavorecida	Desfavorecida	Heterogénea	Heterogénea
N.º alunos no 2.º ciclo		327	285	242	264
% alunos do 2.º ciclo no e. regular / artístico		89,7	100	94,6	95,5
ORIGEM DE CLASSE FAMILIAR *	EDL	5,6	10,5	12,1	12,3
	PTE	14,0	13,7	27,9	32,2
	TI+pl	2,1	6,3	4,2	6,2
	EE	37,1	40,5	28,4	22,9
	O	25,9	11,6	11,6	11,9
	AEpl	15,4	16,8	15,3	14,1
	Total	N válido	143	190	227
		% válida	48,8	66,7	77,9
PAI E/OU MÃE DESEMPREGADOS *		32,2	38,4	32,3	24,5
BENEFICIÁRIOS DE ASE		60,9	61,8	38,0	39,4
CAPITAL ESCOLAR DAS FAMÍLIAS	Ensino Superior	7,2	12,7	14,6	24,6
	Ensino Secundário	30,2	36,9	46,6	38,3
	3.º ciclo	34,0	28,4	27,0	23,8
	2.º ciclo	15,8	11,9	7,9	9,8
	Até 1.º ciclo	12,8	10,2	3,9	3,5
	Total	N válido	265	178	256
		% válida	81,0	73,6	97,0
ESTATUTO MIGRATÓRIO E ORIGEM NACIONAL	O. Imigrante (total)	35,6	31,0	16,7	9,8
	Afrodescendentes	25,1	20,1	7,1	2,3
	Brasileiros	6,0	6,9	2,5	3,8
	1.ª geração	28,3	30,6	37,5	26,9
	Total	N válido	317	239	264
		% válida	96,9	96,1	98,8

Legenda: *: dados mais antigos relativos a 2015/16.

Indicador melhor face ao cluster; Indicador típico para o cluster; Indicador pior face ao cluster.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Apesar disso, a escola Verde tem menos famílias PTE do que a média das escolas desfavorecidas – como vimos no capítulo 4, esta é a classe social com melhor aproveitamento ao longo do ensino básico, o que coloca a escola Verde em clara desvantagem face às suas congéneres. Ademais, a escola tem mais famílias com pelo menos um progenitor desempregado e mais alunos beneficiários de ASE, o que sugere a persistência acima da média de núcleos de vulnerabilidade socioeconómica entre a sua população-alvo.

Já a escola Azul apresenta *indicadores de contexto globalmente em linha e, ocasionalmente, favoráveis* face à média das escolas heterogéneas da AML. Em particular, esta escola tem mais famílias PTE e menos das classes populares, ao mesmo tempo que concentra núcleos familiares com condições socioeconómicas mais robustas do que as suas congéneres (menos pais no desemprego e menos alunos beneficiários de ASE). A vantagem relativa da escola Azul opera-se ainda ao nível das origens

migratórias dos seus alunos, tendo menos com origem imigrante, no geral, mas também menos afrodescendentes e menos alunos de 1.^a geração do que a média das escolas heterogéneas.

A figura 6.1 mostra que, enquanto a escola Verde apresenta taxas de retenção e classificações finais a matemática no 2.º ciclo consistentemente melhores face ao seu *cluster* (escolas desfavorecidas), a escola Azul tem taxas de retenção geralmente piores do que as restantes escolas heterogéneas, sobretudo, no 5.º ano, ainda que supere a média nas classificações finais a matemática.

Estes dados permitem concluir que, apesar de ambas as escolas terem vindo a diminuir o grau de seletividade das suas práticas avaliativas, esse progresso tem sido mais consistente na escola Verde. Curiosamente, a maior seletividade global da escola Azul não se reflete num aumento das classificações – pelo contrário, a média a matemática tem vindo a diminuir ligeiramente desde 2015/16.

É ainda de notar que a escola Verde demonstra melhores resultados globais na comparação direta com a escola Azul, no que toca à taxa de retenção – algo que não é redutível à melhoria dos capitais familiares na escola Verde, já que estas permanecem indubitavelmente em desvantagem face às famílias da escola Azul.

A figura 6.2 repete a análise do desempenho académico em cada escola, desta vez para os alunos com origem imigrante. Vemos que, em ambas as escolas, estes alunos passam a reprovar menos no 5.º ano do que no início do período analisado. Contudo, no 6.º ano a sua taxa de reprovação aumenta exponencialmente na escola Azul, ultrapassando largamente aquela que é a média nas escolas heterogéneas. Adicionalmente, vemos que este salto abrupto na seletividade étnica no 6.º ano da escola Azul se faz à conta da redução da reprovação “à entrada” do 2.º ciclo. Já na escola Verde, estes alunos reprovam sempre menos face ao *cluster*, com taxas de reprovação equiparadas no 5.º e no 6.º ano.

A desvantagem académica dos alunos imigrantes na escola Azul intensifica-se na disciplina de matemática, onde as suas classificações caem a pique desde 2015/16, em contratendência face à média do seu *cluster* e contrariamente ao que acontece na escola Verde. De facto, em 2017/18, estes alunos obtêm em média melhores notas na escola Verde do que na escola Azul.

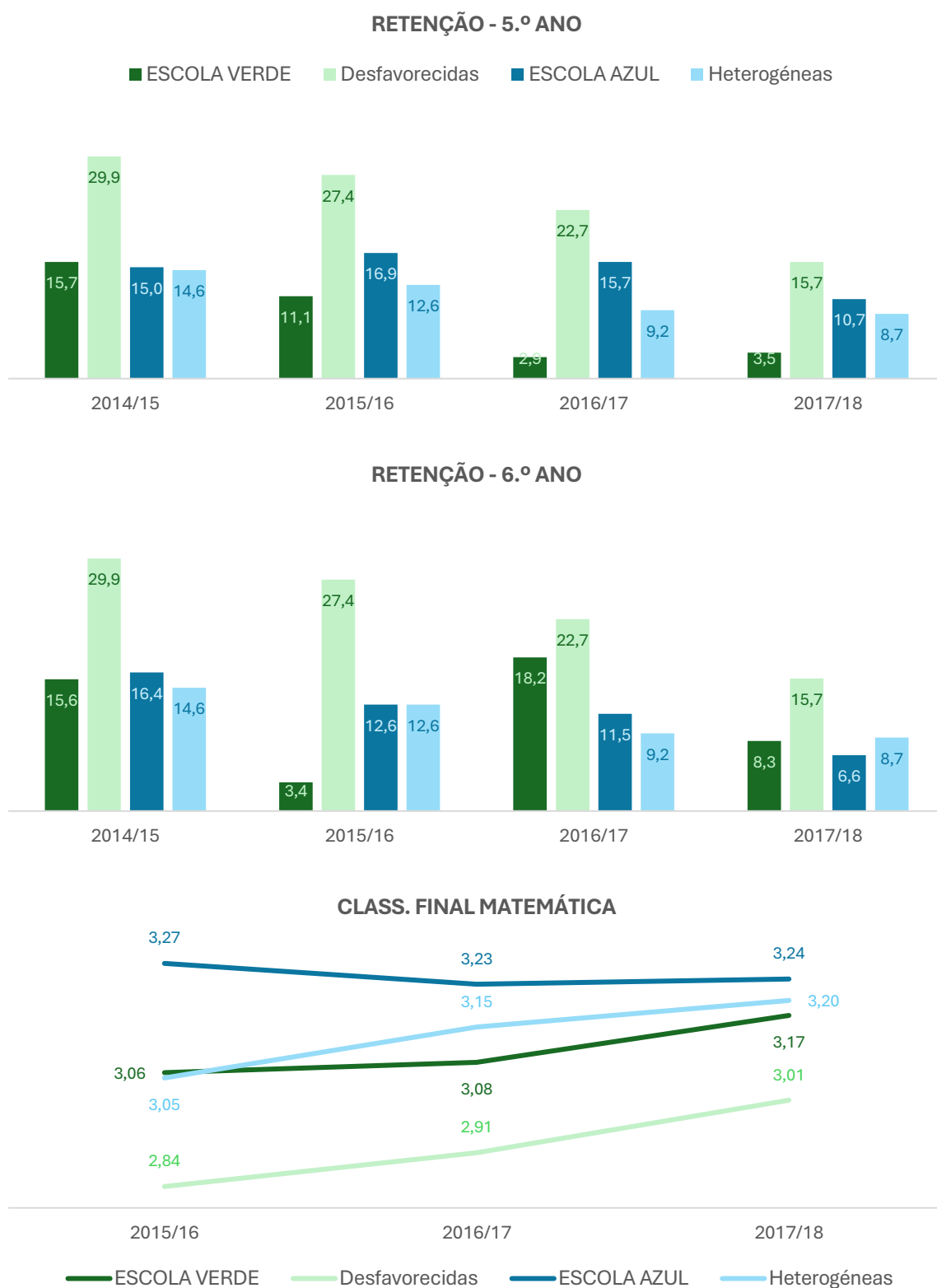


Figura 6.1. Evolução do desempenho académico global dos alunos nas escolas Verde e Azul, face ao desempenho médio dos *clusters* desfavorecido e heterogéneo, 2014/15 a 2017/18, taxa de retenção e classificação final a matemática

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

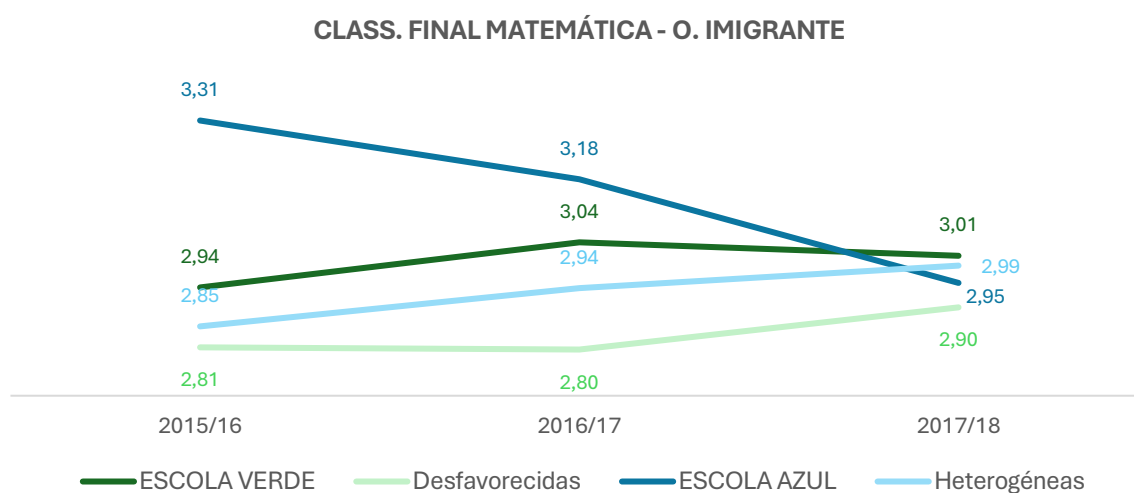
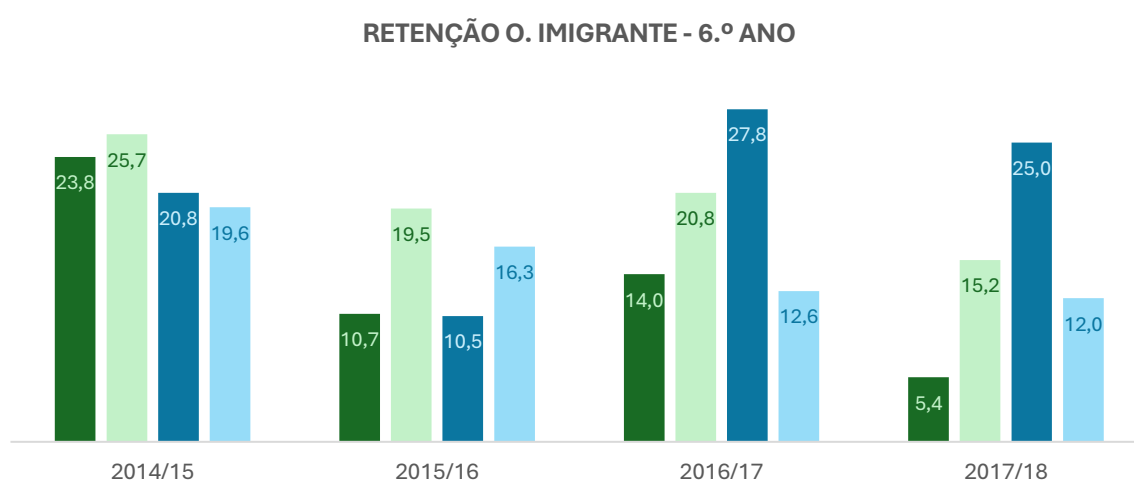
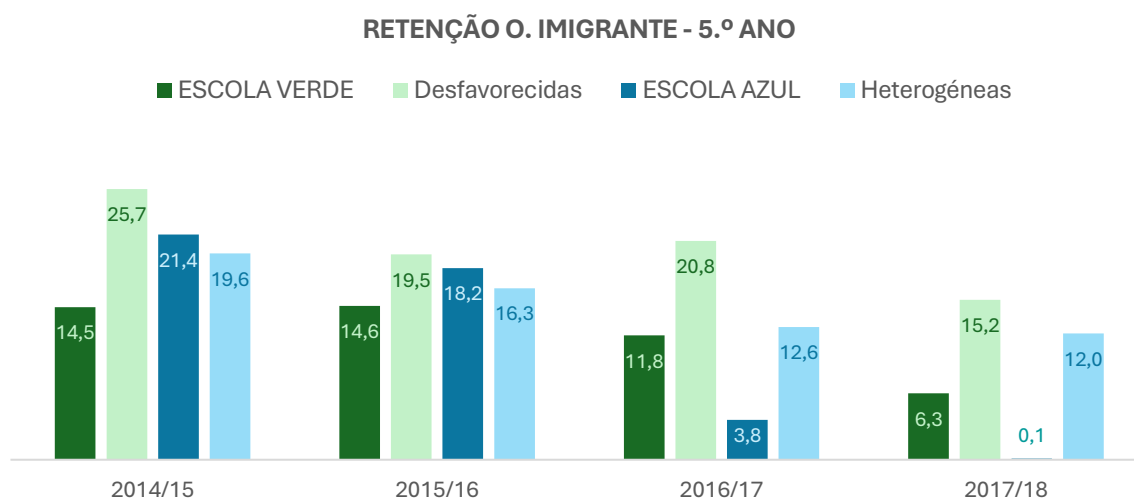


Figura 6.2. Evolução do desempenho académico dos alunos com origem imigrante nas escolas Verde e Azul, face ao desempenho médio destes alunos nos *clusters* desfavorecido e heterogéneo, 2014/15 a 2017/18, taxa de retenção e classificação final a matemática

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Até aqui, a maior “eficácia” contextual da escola Verde, face à Azul, não parece ser redutível à melhoria das qualificações das famílias dos seus alunos. Mas terão os alunos com origem imigrante da escola Verde famílias mais escolarizadas que os da escola Azul, explicando assim a “vantagem imigrante” na primeira?

O quadro 6.5 é esclarecedor. Na escola Verde, em 2017/18, o nível de escolaridade das famílias dos alunos não varia em função do estatuto migratório; ou seja, alunos com e sem origem imigrante demonstram estruturas qualificacionais familiares equivalentes e tendencialmente pouco qualificadas, com apenas 11% de pais com ensino superior e mais de metade das famílias a terem, no máximo, o ensino básico concluído.

Na escola Azul, as famílias dos alunos de origem imigrante apresentam uma estrutura qualificacional ligeiramente pior do que os seus pares sem origem imigrante, ainda que a diferença seja pouco expressiva. Ainda assim, a escola Azul tem o dobro dos alunos com origem imigrante com famílias altamente escolarizadas.

Quadro 6.5. Escolaridade familiar dominante das famílias dos alunos, por estatuto migratório, nas escolas Verde e Azul, 2.º ciclo, 2014/15 e 2017/18

		ESCOLA VERDE		ESCOLA AZUL	
		Sem O. Imig.	O. Imigrante	Sem O. Imig.	O. Imigrante
		%	%	%	%
ESCOLARIDADE FAMILIAR		(n)	(n)	(n)	(n)
2017/18	Até 2.º CEB	23,0	25,4	13,1	17,4
	3.º CEB	28,1	26,8	24,8	26,1
	E. Secundário	37,4	36,6	37,8	34,8
	E. Superior	11,5	11,3	24,3	21,7
	<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
		(139)	(71)	(222)	(23)
% Válida		83,2	83,5	97,8	88,5
2014/15	Até 2.º CEB	29,1	30,8	12,2	7,7
	3.º CEB	28,4	45,1	31,7	15,4
	E. Secundário	33,1	19,8	43,1	57,7
	E. Superior	9,5	4,4	13,0	19,2
	<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
		(148)	(91)	(123)	(26)
% Válida		80,9	80,5	72,8	65,0

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Observando a evolução do perfil qualificacional destes dois grupos em cada escola, desde 2014/15, vemos que este piorou na escola Azul com o aumento de famílias pouco escolarizadas sobretudo entre os alunos com origem imigrante, ao mesmo tempo que aumentaram as famílias altamente escolarizadas e com ensino secundário completo.

Visto que a escola Azul continua a ter o dobro dos alunos com origem imigrante com famílias altamente escolarizadas, face à escola Verde, considera-se que a evolução negativa do perfil de qualificações das famílias destes alunos pode explicar a tendência evolutiva geral de aumento da

reprovação e queda das classificações. No entanto, tal não explica a *intensidade* da desvantagem sofrida pelos alunos de origem imigrante na escola Azul, já que estes continuam a ser consideravelmente mais qualificados que os da escola Verde.

Justificada a seleção das escolas e a pertinência da sua comparação, os seguintes subcapítulos dedicar-se-ão à análise qualitativa dos aspetos diferenciadores relativos à *cultura organizacional* de cada escola que podem contribuir para explicar a maior eficácia contextual da escola Verde, face à Azul.

6.3. As escolas do 2.º ciclo: crenças, missão e visão de escola

As crenças e valores partilhados constituem a base da cultura organizacional, como vimos no capítulo 2: é a partir destes construtos simbólicos que emergem e se consolidam determinadas práticas profissionais e abordagens aos problemas enfrentados no quotidiano dos estabelecimentos escolares (Schein, 1985; Van Houtte, 2005). Inicia-se, por esse motivo, a identificação dos principais fatores diferenciadores da escola Verde e da escola Azul com a comparação das crenças e visões de escola prevalentes em cada uma, sintetizadas no quadro 6.6.¹²¹

Contrariamente ao que seria expectável, de acordo com a literatura sobre escolas “inesperadamente eficazes”, na escola Verde prevalecem expectativas globalmente baixas em relação ao potencial académico dos seus alunos, o que leva a um ajustamento negativo dos critérios para o sucesso em função do desempenho considerado “expectável”, para o contexto de atuação. Esta tendência para “nivelar por baixo” pode explicar os maiores níveis de sucesso da escola Verde identificados no subcapítulo anterior, quer ao nível das classificações finais obtidas à disciplina de matemática, quer das taxas de retenção.

A origem destas baixas expectativas prende-se muito claramente, nos discursos dos entrevistados, com a atribuição causal de insucesso amplamente feita às origens sociais desfavorecidas dos alunos do agrupamento – sobretudo, àqueles que residem nos bairros circundantes –, bem como às elevadas taxas de absentismo da comunidade cigana. Outros desafios reconhecidos estão relacionados com os alunos imigrantes recém-chegados, associados a barreiras linguísticas que, ainda assim, a escola sente confiança para solucionar, no âmbito das suas competências.

O reconhecimento do desfavorecimento social como uma barreira ao sucesso dos alunos pode explicar a centralidade atribuída ao garante do seu bem-estar, na escola Verde, bem como ao reconhecimento da sua diversidade interna como sendo, a um tempo, desafiante e valorizadora. Esta postura face à diversidade configura uma abordagem que conjuga princípios igualitaristas e multiculturais, quer no que toca às respostas dadas ao insucesso, quer a problemas de indisciplina.

¹²¹ A identificação destes fatores foi realizada através de uma combinação de análise qualitativa das entrevistas e de uma análise quantitativa do número e proporção de segmentos codificados de acordo com a grelha de análise das mesmas. As contagens dos segmentos codificados por escola, dimensão e categoria podem ser consultadas nos anexos AJ e AK.

De facto, uma das contradições mais significativas encontradas na escola Verde é que, apesar das baixas expectativas para o desempenho dos seus alunos, predominam crenças de ensinabilidade elevadas, i.e., atribuições positivas de características tipicamente valorizadas pelos docentes entre os “bons alunos” (Kornblau, 1982; van Maele & van Houtte, 2011).

Quadro 6.6. Crenças, missão e visões de escola na escola Verde e na escola Azul: principais diferenças

	ESCOLA VERDE	ESCOLA AZUL
EXPECTATIVAS ACADÉMICAS PARA OS ALUNOS	Baixas	Elevadas
CRENÇAS DA ENSINABILIDADE DOS ALUNOS	Elevadas	Médias
CRITÉRIOS DE SUCESSO ACADÉMICO	Endógenos	Exógenos
CENTRALIDADE DO BEM-ESTAR DOS ALUNOS	Elevada	Média
CENTRALIDADE DA DIVERSIDADE NO PROJETO EDUCATIVO	Elevada	Baixa
ABERTURA À INOVAÇÃO EDUCATIVA	Elevada	Média
ATRIBUIÇÃO CAUSAL DO INSUCESSO	Origens sociais; Barreiras linguísticas	Condições da escola; Vida familiar dos alunos
ABORDAGEM AOS CONFLITOS	Mediação dialógica e intercultural	Disciplinar
ABORDAGENS DOMINANTES À DIVERSIDADE	Igualitarismo; Multiculturalismo	Igualitarismo; <i>Colorblindness</i>

Fonte: entrevistas realizadas no âmbito dos estudos de caso. Produção própria.

Em contraste, os discursos da escola Azul refletem expectativas globalmente elevadas para o desempenho dos seus alunos, acompanhadas por uma preocupação muito presente com os resultados obtidos nos exames nacionais do ensino básico e com as suas consequências no futuro escolar dos alunos. O insucesso é atribuído quer à falta de condições físicas e ambientais da escola, quer às vidas familiares dos alunos, quando pautadas pelo distanciamento dos progenitores face à escolarização da sua progénie e aos seus hábitos, nos tempos que passam fora da alçada da escola.

Ao contrário do que acontece na escola Verde, na escola Azul a diversidade constitui aquilo que se pode considerar um “silêncio significativo” (Morison & Macleod, 2013). Além do sucesso académico, poucos tópicos merecem uma atribuição alargada de centralidade na missão educativa na escola: o bem-estar dos alunos e a inovação educativa tendem a ser vistos como complementos lúdicos àquela que é a verdadeira função da escola. Talvez por isso sobressaíam baixos níveis de reflexividade, entre o corpo docente entrevistado, acerca das possíveis causas organizacionais para o insucesso, que não se reduzam a intervenções individuais de cariz psicológico ou a respostas disciplinares a episódios de conflito. Assim, as abordagens à diversidade na escola Azul caminham entre o igualitarismo, protagonizado pela direção e respetivos aliados, e a *colorblindness*, dominante entre uma fração considerável do corpo docente.

“A escola (não) é para muitos destes alunos”: crenças de ensinabilidade e expectativas académicas

A frase titular deste ponto sumariza as duas crenças contrastantes encontradas nas escolas estudadas, relativamente à capacidade de os seus alunos adquirirem as aprendizagens essenciais e obterem sucesso

académico. No entanto, em contradição direta com o dogma da pesquisa sobre eficácia escolar, à escola inesperadamente eficaz – i.e., com resultados globais e dos alunos imigrantes acima das suas semelhantes – não corresponde uma cultura universalmente pautada por expectativas elevadas sobre o potencial académico dos alunos que a frequentam.

Ao contrário, na Escola Verde, prevalece, nos discursos dos atores escolares, uma imagem essencialmente pessimista acerca dos limites possíveis da eficácia da ação pedagógica sobre o grosso dos seus alunos. A ideia de que “*a escola não é para muitos destes alunos*” (E11_Verde) surge frequentemente nas entrevistas, parafraseada de diversos modos: entende-se a ação educativa como tendo, essencialmente, o propósito de colmatar a incompatibilidade “natural” entre ambos, como se verá ao longo deste capítulo. Um exemplo deste fenómeno é a perspetiva dominante acerca das (des)vantagens de reter um aluno que se considera não ter consolidado as aprendizagens básicas necessárias, no final do ano letivo:

“Quando colocamos a «baliza» no ano terminal de ciclo, isso faz com que nos anos intermédios, a taxa de insucesso diminua. Ainda que haja uma preocupação de... OK, está previsto que a retenção é excecional, mas se o Conselho de Turma olha para aquele aluno e já perspectiva que ele terá muitas dificuldades no 6.º ano em cumprir o que são os objetivos, as competências de ciclo... Então, se calhar é melhor ele ficar mais um ano no 5.º ano, consolidar aprendizagens que não desenvolveu claramente, porque não terá estrutura depois, no 6.º ano, e isso às vezes até é pior do que tomar logo a opção.” (VERDE, Membro Direção e DT)

Tal prende-se com uma avaliação globalmente baixa dos conhecimentos e competências dos alunos da Escola Verde, que é feita pela maior parte dos atores escolares entrevistados.

“[O desempenho] nunca é famoso, nas nossas turmas a nota padrão de muitas delas é o nível 3... mas para nós é uma vitória ver os poucos níveis 2 (...). E um miúdo que vem de facto no nível 2 profundo, quando chega ao final do ano ele não pode deixar de ter 3, porque ele trabalhou imenso. Que noutra escola, seria nível 2, mas para aquilo que aquele garoto dá...” (VERDE, Coord. Dep. CSH)

Ao mesmo tempo, é reconhecida a necessidade de “puxar” pelos alunos, bem como de fortalecer a sua autoestima através da valorização do esforço despendido e do progresso feito. Porém, os discursos dão conta de uma tensão permanente entre a importância de acreditar no potencial académico dos alunos e a necessidade de garantir que a escola não exige demais, sob pena de comprometer o seu sucesso a médio e longo prazo. Deteta-se, de facto, uma espécie de noção leiga do conceito de *futilidade académica* (Agirdag et al., 2012; Van Houtte & Stevens, 2010b), entendido pelos entrevistados como resultando de anos acumulados de insucesso e frustração associados ao trabalho escolar. Por este motivo, a Escola Verde assume uma postura marcadamente cautelosa no que toca à “exigência” de que imbuí, quer a elaboração dos programas curriculares, quer os instrumentos avaliativos. Ao passo que, nos momentos formativos e intermédios de avaliação, a tónica é colocada na valorização (comunicada ao aluno) do esforço e do progresso realizados, os julgamentos avaliativos finais resultam de uma consideração coletiva, em sede de Conselho de Turma, de Ano e/ou Pedagógico, da evolução da situação de cada aluno, onde tende a prevalecer a decisão mais conservadora. Veja-se, por exemplo, a dificuldade

persistente em retirar ou reduzir as medidas de suporte à aprendizagem para alunos acompanhados pela EMAEI que registam progressos reconhecidos:

“(...) eu chamei muito à atenção [dos docentes]. Imagine, na avaliação, [escreve-se que o aluno] «consegue relacionar-se com os outros, está a conseguir, tal tal tal, tem o nível 3». E as medidas? «Não estão a funcionar, precisa de manter». Então se ele conseguiu...! Se ele conseguiu, para que é que...?” (VERDE, Coord. EMAEI)

Em contraste, na Escola Azul, prevalece a crença na capacidade de os alunos atingirem desempenhos satisfatórios e, até, de excelência. Curiosamente, os discursos são menos explícitos neste domínio, face ao que acontece na Escola Verde. Tal resulta, certamente, do facto de os resultados académicos da Escola Azul, apesar de se encontrarem no centro da missão da escola – como veremos de seguida –, não serem considerados uma área-problema no agrupamento, o que, em si, é um indicador da prevalência de expectativas elevadas.

“E: No fundo, acaba por ser a diferenciação entre os 4 e os 5 e depois ali os 3 «tremidos», não?”

Os 3 tremidos, pois, exatamente, porque é assim, a maior parte dos alunos está ali no 4, porque eles trabalham, eles esforçam-se, depois é só mesmo estas questões de falta de motivação, vão ali para o... estão ali no 2 e no 3. Mas às vezes o 2 é mesmo aquela falta de... até mesmo da leitura, mesmo questões às vezes simples, de eles não estarem focados, e precisam que a pessoa [o professor] se foque mesmo só, só neles. Só que com 29 alunos, é muito difícil.” (AZUL, DT)

Na Escola Azul, predomina um entendimento mais otimista da capacidade de o aluno superar as suas dificuldades de aprendizagem, ao longo do ciclo de ensino. Vê-se os anos iniciais de ciclo, sobretudo, o 5.º ano, como anos de transição, em que fatores relacionados com a integração social e o bem-estar emocional podem contribuir para desempenhos mais frágeis, mas que serão facilmente recuperáveis, ao passo que a retenção precoce tenderá a agravá-los.

“Porque reter alunos no 5.º ano... lá está, todos eles, todos nós temos um ritmo de trabalho diferente e não adquirimos os conhecimentos todos ao mesmo tempo, não é? É óbvio que estar a reter um aluno no 5.º ano... isso pode começar a ser, digamos, castrador e ele fica, «não consigo e não consigo». Se ele não adquiriu no 5.º ano, ainda tem um ano para adquirir, claro que com mais dificuldade. Ou às vezes há aqueles alunos que dão o click e de repente começam a desenvencilhar-se, não é? E depois as coisas começam a correr bem. E se estamos logo a retê-los aqui no 5.º ano, alguns ainda são muito «bebezões», muito... é um período de adaptação e de crescimento mesmo, alguns crescem mais rápido. Acho que foi nesse sentido, o facto de haver poucas retenções ou ao limitarmos ao máximo as retenções no 5.º ano. Foi positivo, porque depois no 6.º eles já conseguem.” (AZUL, DT)

Importa recordar o apelo ao *realismo sociológico* feito por Thrupp (1999). Como ficou claro no subcapítulo anterior, a Escola Verde e a Escola Azul demonstram um padrão de desempenho distinto entre 2014/15 e 2017/18. Os controlos contextuais introduzidos no âmbito da presente pesquisa – nomeadamente, aqueles que dão primazia ao grau de promoção da igualdade de oportunidades em cada escola – permitiram considerar a Escola Verde mais “eficaz” que a Escola Azul. Assim, uma das origens evidentes das crenças que prevalecem, atualmente, em cada escola, relativamente aos desempenhos

possíveis dos seus alunos, é o padrão global de desempenho demonstrado no passado – um passado que, no caso de ambas as escolas, foi pautado por fatores estruturais distintos e protagonizado por outros atores, nomeadamente, ao nível das lideranças. Esta constatação de facto é necessária, se se pretender evitar uma atribuição simples de acriticismo aos atores escolares, ao invés de compreender estas crenças enquanto *grounded understandings* da realidade, acumulados ao longo de anos de experiência socialmente situada (Thrupp et al., 2003).

Adicionalmente, é notório que, na Escola Verde, estas crenças deixaram, há muito, de pertencer ao domínio do subconsciente e do inquestionado, mas foram sendo progressivamente *objetivadas*, no seio de processos coletivos de reflexividade promovidos pela liderança do agrupamento, como foi já descrito no início deste capítulo. Mesmo que a este ganho de reflexividade coletiva – coincidente com o período temporal analisado nesta pesquisa – não tenha correspondido uma transformação radical do conteúdo das crenças dominantes, é possível que, ainda assim, tal tenha contribuído suficientemente para a modificação das estratégias de ensino-aprendizagem e para um menor enviesamento dos julgamentos avaliativos feitos acerca de grupos vulneráveis, nomeadamente, dos alunos com origem imigrante. Os processos de avaliação externa das escolas desempenharam, aqui, um papel importante:

“De facto nós fomos, durante muitos anos, uma escola muito escrutinada. Que tinha de justificar tudo e mais alguma coisa. E a certa altura, efetivamente nós tivemos que... porque ou se arranjavam estratégias para combater e alterar e mudar, ou estávamos sempre a responder pela mesma coisa, o que é desmotivante e cansativo.” (VERDE, Membro Direção e DT)

O peso e a leveza do contexto: as atribuições causais do insucesso

Constata-se que as expectativas encontradas em cada escola estão profundamente relacionadas com as explicações dadas, pelos entrevistados, para os fenómenos de (in)sucesso académico dos seus alunos.

Na Escola Verde, a maioria das referências às causas do (in)sucesso académico prendem-se com o contexto de atuação do agrupamento – onde se incluem as origens sociais dos alunos, as origens étnico-nacionais, as práticas familiares e a posição da escola na rede escolar. Dentro desta categoria, as origens sociais e as famílias dos alunos são, de longe, o fator mais frequentemente apontado, pelos entrevistados, na explicação dos elevados níveis de insucesso global. Tende a estabelecer-se uma relação direta entre a “privação” material e cultural dos meios sociais de origem dos alunos, por um lado, e o seu fraco aproveitamento académico:

“Nós sabemos logo à partida que, se formos por rankings, esta escola não está bem classificada, é impossível. Estamos a falar de uma escola inserida num bairro social, estamos a falar de um agrupamento que está numa região desfavorecida, de encarregados de educação que saem de manhã e voltam à noite, muitos não têm dinheiro para colocar os filhos em centros de estudo, em ATL, os miúdos passam horas aqui... não há muitas condições para que esta escola tenha rankings bons. Estamos a falar de médias nacionais altíssimas, e não dá, não dá. Para o contexto socioeconómico desta escola, não podemos pensar nos rankings, temos de pensar nesta formação mais pessoal, de pessoas, de indivíduos.” (VERDE, DT)

A vulnerabilidade social surge, frequentemente, associada a contextos familiares pautados pela fragilidade das relações parentais, pelo afastamento e falta de interesse face à escola e por situações graves de carência económica. Estes fatores são entendidos como condicionando, à partida, o trabalho a ser feito pela escola, na medida em que, como refere um diretor de turma, “*nós sabemos que se eles estiverem com fome não vão aprender, se eles estiverem tristes ou com problemas que trazem de casa não vão estar com a mínima atenção àquilo que se está a passar na aula*” (E10_Verde). É, também, salientado o efeito nefasto produzido pelo fechamento sociogeográfico na ausência de sentido para o trabalho escolar, devido ao afunilamento dos horizontes de possibilidade dos alunos, face aos quais os conteúdos curriculares se afiguram distantes e sem aplicabilidade.

Salienta-se, ainda, a dificuldade de atração de uma população com mais capitais económicos e culturais como fator de desvantagem do agrupamento da Escola Verde. Por um lado, o estigma associado ao território circundante ainda não desapareceu totalmente, apesar das melhorias sentidas desde a entrada no programa TEIP, com a resolução dos problemas históricos de violência escolar. Por outro lado, o facto de o agrupamento não ter oferta educativa de nível secundário faz com que perca uma fatia considerável dos seus alunos já no 3.º ciclo – sobretudo, aqueles cujas famílias têm meios económicos e capital social para garantir a matrícula noutra escola do concelho com melhor reputação e com ensino secundário.¹²²

Também as origens étnico-nacionais dos alunos são amplamente apontadas como causa do insucesso académico, na Escola Verde. Neste domínio, os discursos remetem, em particular, para o absentismo persistente entre os alunos de etnia cigana no 2.º ciclo e para o seu padrão de desistência alargada no 3.º ciclo. Preocupa, sobretudo, a falta de sequencialidade nas aprendizagens que compromete a aquisição das competências básicas, algo que os entrevistados relacionam com a lenta conquista das famílias ciganas residentes na freguesia para as mais-valias do investimento na escolaridade da sua prole. Por outro lado, os alunos com origem imigrante surgem pouco frequentemente associados ao insucesso académico, nos discursos da Escola Verde, exceto no que toca às barreiras linguísticas de alunos recém-chegados a Portugal – nomeadamente, vindos de países sem língua oficial portuguesa – e às dificuldades associadas à atribuição de equivalências. Estes são, maioritariamente, problemas entendidos pelos entrevistados como passageiros, superáveis através da ação da escola, o que contrasta fortemente com a perceção *enraizada* dos obstáculos colocados pelas origens sociais dos alunos.

Além das “variáveis de contexto”, os entrevistados da Escola Verde referem também, ainda que menos frequentemente, características dos alunos relacionadas com fatores emocionais – como a falta de autoconfiança, de persistência ou de motivação –, comportamentais, bem como a ausência de métodos de estudo e o impacto negativo dos telemóveis na capacidade de concentração. Neste domínio,

¹²² Este fenómeno sinaliza o conhecimento, por parte de alguns pais das classes médias cujos filhos frequentam a Escola Verde, de determinados padrões de recrutamento entre as escolas básicas e secundárias locais, perfilando *circuitos de escolarização* informais (Ball et al., 1995).

sobressai uma maior confiança nas capacidades de a escola atuar eficazmente, nomeadamente, mobilizando a equipa de técnicos especializados composta por um psicólogo, um assistente social e um mediador que, com a colaboração do corpo docente, dinamizam diversas iniciativas, no âmbito do acompanhamento psicológico, gestão de conflitos, apoio ao estudo e da educação não-formal que serão discutidas de seguida.

Por fim, as políticas educativas são referidas ocasionalmente, pelos atores da Escola Verde, como tendo tido um impacto essencialmente positivo nos resultados dos alunos. Com a inversão do ciclo político em 2016, os objetivos da tutela passaram a alinhar-se mais harmoniosamente com aquilo que sentem ser a realidade e as necessidades dos alunos do agrupamento. Salienta-se, sobretudo, a alteração da legislação em torno da retenção e desistência, o aumento da flexibilidade curricular, bem como a passagem de um modelo de metas anuais para outro assente em aprendizagens essenciais por ciclo de ensino. Por outro lado, no que toca ao desempenho à disciplina de Matemática, critica-se a extensão dos programas curriculares para o 2.º ciclo e a falta de estabilidade nos conteúdos programáticos entre governos da educação.

Entre os entrevistados da Escola Azul, a primazia na explicação do insucesso é atribuída às más condições da escola, com destaque para a falta de espaços, decorrente da sobrelotação da escola, bem como o mau estado dos equipamentos e das infraestruturas existentes. Nas palavras do diretor da Escola Azul:

“Quando o Ministério da Educação diz que os preditores de insucesso não são as estruturas escolares, eu não concordo nada. Porque quando eu vou a escolas que têm os cacifos dourados, têm dois auditórios, têm espaços espetaculares, ou quando eu vou aqui a uma escola no concelho ao lado, que recebeu uma escola nova da Parque Escolar e o diretor diz-me que os laboratórios são melhores do que os do [Instituto Superior] Técnico... e quando eu quero fazer horários, não consigo pôr as minhas turmas, nem estou a falar em todas, só estou a falar das do secundário, a passar todas pelos laboratórios...” (AZUL, Diretor)

Se é verdade que os espaços e infraestruturas se encontram entre os mais fracos preditores de eficácia escolar (Wölbmann, 2003), também é verdade que pode haver benefícios no investimento em equipamentos e infraestruturas escolares, sobretudo, com vista à promoção do sucesso de determinados grupos de alunos, como os de origem imigrante (Murillo & Román, 2011). De facto, devido à sobrelotação do agrupamento, os constrangimentos relativos aos espaços e equipamentos relatados por vários entrevistados da Escola Azul estendem-se à frequente indisponibilidade de salas de aula, dada a elevada dimensão das turmas e à dificuldade em organizar horários. Um diretor de turma relata ser, por vezes, necessário utilizar a sala de estudo como sala de aula. É referido que a limitação extrema sentida ao nível dos espaços e equipamentos escolares compromete o investimento em metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras. A mesma diretora de turma exemplifica com a necessidade de o professor ter, muitas vezes, de preparar duas aulas diferentes – uma com recurso a dinâmicas interativas, outra assente em metodologias de ensino tradicionais –, devido ao risco de mau funcionamento da rede de internet e dos computadores das salas. A falta de recursos adequados é particularmente precária para os

alunos beneficiários de medidas de apoio à aprendizagem, sobretudo, aqueles que são acompanhados na unidade de multideficiência.

O segundo fator de insucesso mais frequentemente referido, na Escola Azul, são as características e problemáticas trazidas pelos próprios alunos, nomeadamente, no que toca ao diagnóstico, feito pela maioria dos entrevistados, da falta de interesse na escola e da falta de aspirações para o futuro entre o corpo discente. Esta é uma perceção que se tem vindo a agravar no agrupamento, ao longo dos anos, exacerbada pela escalada de alunos com problemas de sono e de dependência dos videojogos e/ou do telemóvel. No geral, reporta-se uma quebra progressiva na capacidade de concentração dos alunos, na motivação para o trabalho escolar e nas competências de organização e de metodologias de estudo autónomo, que já remontava a antes de 2014/15. Aliado a estes problemas, encontram-se as críticas à postura das famílias do agrupamento face à escolarização dos filhos, vista como de um afastamento rotineiro, conjugado com uma exigência desproporcional em momentos-chave – algo que será aprofundado ao longo do capítulo.

É, ainda, notória uma tensão, em grande parte dos discursos dos entrevistados na Escola Azul, em torno do impacto das políticas educativas nos resultados dos seus alunos. Especificamente, a viragem recente para um modelo formativo de avaliação das aprendizagens assente em competências e aprendizagens essenciais é vista como contrastando com a missão de uma escola “preparatória” e secundária, virada para os exames nacionais – aspeto que será mais explorado de seguida.

Por fim, destaca-se uma associação entre o insucesso escolar no 2.º ciclo e os alunos de origem cigana, em algumas das entrevistas na Escola Azul. À semelhança da Escola Verde, também aqui se coloca o problema do absentismo e da desistência. Porém, sobressai nos discursos da Escola Azul uma tendência mais acentuada de incompatibilidade com a escola, entre os alunos ciganos, que não é redutível à oposição das respetivas famílias ao investimento na escolaridade dos filhos. Esta questão será desenvolvida mais à frente.

Desta comparação entre a Escola Verde e a Escola Azul, sobressai uma diferença palpável, que diz respeito ao peso diferencial atribuído ao contexto de atuação na explicação dos resultados académicos dos alunos de cada escola. Na Escola Verde, de composição sociocultural desfavorecida, pautada por baixas expectativas relativamente ao potencial académico dos seus alunos, a reflexão acerca dos resultados obtidos é praticamente inseparável da descrição das características sociais e étnicas do seu público-alvo. Na Escola Azul, de composição sociocultural heterogénea, pautada por expectativas elevadas relativamente às capacidades académicas dos seus alunos, a atribuição causal que predomina prende-se, a um tempo, com as más condições da escola e dos seus equipamentos e, a outro tempo, com as características psicológicas, cognitivas e emocionais dos seus alunos.

Estas perspetivas demonstram, respetivamente, o “peso” e a “leveza” do contexto envolvente no condicionamento das crenças estruturantes das organizações escolares, consoante a sua composição

sociocultural. Ao passo que, na Escola Verde, os níveis de desfavorecimento social na comunidade local transformam a escola, aos olhos dos seus atores, numa instituição intermediária entre o sistema educativo e o Estado Social – à semelhança do que foi identificado por Thrupp (1999) –, na Escola Azul, os residuais casos de desfavorecimento social não são estruturantes da percepção da realidade escolar. Na Escola Azul, em conformidade com o que se sabe acerca das “leituras do contexto” feitas pelos docentes em escolas socialmente favorecidas (Thrupp & Lupton, 2011), são destacados aspetos comprometedores do desempenho académico que, na Escola Verde, são pouco valorizados entre a miríade de problemas identificados, tal como os recursos e espaços escolares (Lupton & Thrupp, 2012).

Apesar da predominância de perspetivas de *défi ce cultural* na Escola Verde, esta melhorou o seu desempenho e reduziu as desigualdades entre alunos com e sem origem imigrante, entre 2014/15 e 2017/18, ao contrário da Escola Azul. Tal sugere que a relação entre as crenças partilhadas pelos atores escolares e o desempenho académico dos alunos – sobretudo, daqueles que pertencem a grupos particularmente atingidos pelo insucesso – nem sempre é direta ou linear.

“Fronteiras culturais”: o lugar da diversidade no imaginário dos atores escolares

Da secção anterior, ficou claro que a diversidade da população estudantil ocupa uma posição muito distinta nos discursos da Escola Verde e da Escola Azul. Ao passo que, na primeira, a diversidade étnica e social é um fator estruturante das crenças organizacionais, na segunda, ela é objeto de um silêncio significativo, sendo as pouco frequentes referências às origens socioculturais dos alunos um indicador da posição relativamente favorecida da escola na rede local – mas, também, da periferia ocupada pelos alunos pertencentes a grupos sociais minoritários na Escola Azul.

No entanto, outro aspeto que sobressaiu, da exploração das causas atribuídas ao (in)sucesso nestas escolas, foi o peso distinto que diferentes *critérios de diferenciação* têm nos entendimentos que os atores escolares constroem acerca da sua realidade organizacional e, consequentemente, das *razões* que oferecem para as suas ações (Boudon, 2002). Analisam-se estas diferenças de seguida.

Se é verdade que grande parte dos processos de construção social da diferença ocorrem fora da escola e assentam na categorização de pessoas em grupos relativamente estáveis, vários autores têm salientado o carácter dinâmico e, em grande medida, situacional dos significados atribuídos a estas categorias e das identidades sociais dos seus incumbentes (Berger & Luckmann, 2010 [1966]; Lamont et al., 2015). Wimmer (2008) sugere que múltiplos fatores – de nível institucional, relativos à distribuição de poder e às redes sociais existentes – contribuem para acentuar ou diminuir o recurso, por parte dos atores sociais, a determinados tipos de *fronteiras* no espaço social, bem como a sua intensidade e localização precisa.

Compreender o modo como estas fronteiras emergem, especificamente, nas organizações escolares, é importante para avaliar o impacto que processos institucionalizados de estigmatização, marginalização e discriminação têm no percurso escolar dos alunos. Sabe-se que o preconceito étnico dos docentes tende

a aumentar em escolas que combinem (i) uma elevada proporção de alunos com origem imigrante e (ii) crenças prevalentes de baixa *ensinabilidade* (Vervae et al., 2016). Mas de que forma estes fatores afetam as linhas que separam o “aluno-cliente ideal” (Gomes, 1987) do “aluno-problema”?

Na Escola Verde, como vimos, prevalece uma imagem da realidade marcada pelo desfavorecimento social da comunidade envolvente – algo que tem vindo a estruturar os modos de pensar e de atuar privilegiados dos atores escolares sobre a problemática do insucesso. Este “ADN” organizacional, voltado para a vertente assistencialista e compensatória da escola pública, parece resultar numa omissão discursiva do crescente contingente estudantil, no 2.º ciclo, proveniente de famílias tendencialmente mais qualificadas e das classes sociais dominantes, que distingue a Escola Verde das restantes escolas desfavorecidas da AML (ver quadro 6.4). Quando estes alunos, numericamente minoritários na Escola Verde, são mencionados, são-no por referência à escola de 1.º ciclo de onde vieram – que, como demonstra o quadro 6.7, têm composições sociais e étnicas muito distintas, entre si. Assim, as escolas primárias do agrupamento funcionam como marcador claro de uma fronteira simbólica de classe partilhada pela maioria dos atores escolares. A relativa invisibilidade dos alunos vindos das escolas “Musgo” e “Menta” nos discursos dos docentes sinalizam a sua correspondência ao aluno-cliente ideal, contrastando visivelmente com o padrão social e de desempenho que é atribuído ao “aluno típico” da escola:

“Temos ali duas escolas do agrupamento que, em termos da população, é algo diferente, sim. Quer ao nível da escolaridade dos pais, quer ao nível dos empregos que têm... diferente. Aqui é... a carência e a precariedade, que eu digo mesmo assim, é muito grande. Nós conseguimos aqui, principalmente, agora indo ao encontro do 2.º ciclo, que os alunos conseguem ter uma taxa... não digo ao nível do nacional, mas conseguem ter uma taxa de sucesso muito equiparada ao nível nacional. Portanto, vindo as outras escolas todas do agrupamento, eu acho que se consegue arranjar aqui um ponto de encontro, ao nível curricular, ao nível dos critérios da avaliação, ao nível de os compreender, de inseri-los nos vários grupos.” (VERDE, Coord, EMAEI)

Quadro 6.7. Características das turmas de 4.º ano no Agrupamento Verde, por escola de 1.º ciclo, 2017/18 (%)

	Escola Menta	Escola Musgo	Escola Floresta	Escola Esmeralda	Escola Verde
% FAMÍLIAS ATÉ 2.º CEB	13,1	16,0	16,5	16,1	29,8
% FAMÍLIAS E. SUP.	13,1	12,3	14,4	9,7	8,4
% ALUNOS C/ ASE	59,2	55,1	63,3	60,0	72,8
% ALUNOS O. IMIGRANTE	34,3	27,4	25,2	40,5	35,3
% ALUNOS AFRODESC.	12,9	10,5	12,9	25,7	20,5

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Esta fronteira estende-se, também, ao modo como os docentes avaliam a qualidade da relação escola-família. Aos encarregados de educação das escolas “Floresta”, “Musgo” e “Menta”, reconhece-se uma maior participação e interesse na vida escolar dos educandos do que aos seus congéneres da escola Verde ou “Esmeralda”, apesar de as últimas ficarem geograficamente mais perto da escola-sede. Esta

associação salienta a sobreposição, nos imaginários da Escola Verde, das fronteiras de classe com (i) as fronteiras territoriais que separam os diferentes bairros e núcleos residenciais da freguesia e (ii) com as estratégias de investimento familiar na educação.

Além da classe social de origem, também o estatuto migratório, a origem nacional e a etnia dos alunos funcionam como marcadores de diferença cultural na Escola Verde. No que toca ao estatuto migratório, emerge uma distinção curiosa nos discursos dos entrevistados – ora explícita, ora implícita –, entre os alunos imigrantes de 1.^a e de 2.^a geração. Esta fronteira é delineada em função da proximidade sociocultural das respetivas origens nacionais face à sociedade portuguesa, nomeadamente, através da identificação (i) da língua materna do aluno e (ii) do tempo de permanência das famílias no país de acolhimento – algo detetado também em investigações espanholas (Álvarez-Sotomayor, 2015). Na comparação entre os alunos afrodescendentes e os alunos indianos, por exemplo, fica clara a importância atribuída ao estatuto geracional, por via da proximidade linguística e da integração social na escola e na comunidade:

“(...) um hindu, um punjabi, que é uma comunidade muito específica do Norte da Índia, que temos muitos aqui nesta zona... temos alguns, demoram imenso tempo [nos níveis de iniciação do PLNM], porque são línguas completamente diferentes da nossa, não é? Demoram imenso tempo ali nos níveis de iniciação. Os PALOP ou os alunos de Leste fazem isto... é muito mais rápido. Os alunos que vêm dos PALOP, se tiveram no 1.º ciclo uma escolaridade regular e chegam aqui no 5.º, 6.º ano, em dois anos eles chegam ao currículo nacional. Se! Se tiveram uma escolaridade mais irregular, se chegam já no 3.º ciclo, muitas vezes chegam ao 9.º ano ainda como alunos PLNM e têm um exame diferenciado.” (VERDE, Membro direção e DT)

“(...) se chegam de agora, levam algum tempo, mas depois por exemplo, os miúdos africanos rapidamente... até porque moram próximos uns dos outros e depois há a cultura do bairro, que facilita essa integração. «Já cá tenho tias e madrinhas» e não sei quê. Alguns vêm por questões de saúde, outros tipos de imigração. E eles dão-se bem, eu acho que eles se integram bem. Não sentem... eu não vou usar a palavra levemente, é assim... eu creio que não se sentirão tão discriminados, como eventualmente se poderiam sentir noutras escolas, por serem de facto poucos. Aqui como há um núcleo, é uma população relativamente estável e com algum sucesso, também tem vindo ajudar muito, o facto de também terem sucesso educativo. E temos muito bons alunos, sem se fazer diferença, não é? Facilita.” (VERDE, Coord. Dep. CSH)

Poucas origens nacionais são especificamente mencionadas, nas entrevistas na Escola Verde, prevalecendo uma tendência para categorizar os alunos com origem imigrante de acordo com a região geral de proveniência (ex.: África, Europa de Leste, Sul da Ásia, ...). No caso dos alunos brasileiros, é feita a distinção entre uma 2.^a geração plenamente integrada na cultura de escola do agrupamento – cujo perfil educativo e social parece assemelhar-se, aos olhos dos atores escolares, ao dos afrodescendentes de 2.^a geração – e uma 1.^a geração que, apesar de ter famílias tendencialmente mais escolarizadas do que as vagas migratórias precedentes, chega ao agrupamento com currículos escolares que, de acordo com os entrevistados, não equivalem aos conhecimentos e competências esperados para o nível de escolaridade, em Portugal.

Parece existir, na Escola Verde, uma associação implícita entre os alunos de 2.^a geração e o desfavorecimento social – lembrando a tese da assimilação segmentada de Portes e colegas (2005). A

análise dos discursos sugere que as fortes conotações de classe associadas aos territórios de influência do agrupamento fazem com que o enraizamento destas populações contribua para a sua *desetnicização* relativa aos olhos dos atores escolares, tendendo a equiparar-se aos colegas sem origem imigrante dos mesmos meios sociais. Aqui, pode estar em causa um efeito relativamente “protetor” da discriminação, operado pelo peso considerável que este contingente de alunos tem na escola (Barthou, 2018).

Por fim, a fronteira cultural delineada entre os alunos de origem cigana e *paya*¹²³ é, talvez, a mais vincada de entre as fronteiras étnicas já referidas na Escola Verde. Três fenómenos associados particularmente a esta etnia contribuem para reforçar esta fronteira, nas representações dos atores escolares: (i) o problema do absentismo e do abandono escolar no 2.º e 3.º ciclos; (ii) a perceção negativa acerca das famílias destes alunos, cujo modelo educativo é visto como antitético à cultura escolar; (iii) as relações de género conservadoras, entendidas como comprometedoras da integração plena na escola. Surgem alguns estereótipos associados à relação “oportunista” destas famílias com a frequência escolar dos filhos, relacionadas, no entender dos entrevistados, com a ausência de sentido para o investimento na escolarização que prevalece nestas comunidades. Estabelece-se uma diferença clara face aos grupos com origem imigrante: *“Nós temos outros meninos com fragilidades, que vêm com uma língua diferente... mas aí o trabalho é diferente. Existe alguma cultura de escola e da utilidade da escola.”* (VERDE, Membro direção e DT).

Na Escola Verde, os alunos de origem cigana representam, aos olhos dos docentes, aquilo que Archer (2008) considera ser uma relação com o sucesso académico pautada pelo “potencial desejado”. Aqui, o abandono escolar precoce das alunas ciganas é mencionado com referência a casos de raparigas que, ora começam a ser autorizadas a concluir o 3.º ciclo, ora continuam a ser retiradas de meios de socialização onde predominam *payas*, ainda no 2.º ciclo. São também referidos exemplos de rapazes ciganos que, apesar das suas aptidões surpreendentes, acabam por abandonar a escola no 3.º ciclo por pressão familiar:

“(...) ele era ótimo a matemática, ele era excelente, era aquele miúdo que faltava uma semana, vinha e em 5 ou 10 minutos ele apanhava o fio à meada. Fazia meia dúzia de perguntas, que tinham que ser respondidas na hora porque ele não tinha a capacidade de esperar, se surgia a dúvida tinha que ser esclarecida na hora. Mas fazia meia dúzia de perguntas para se inteirar do que ali se passava, e apanhava aquilo que os outros ainda andavam ali a... [Ele dizia que] «o sonho do meu avô é que eu seja engenheiro», «então vá, já viste o que é agora seres engenheiro, tu tens capacidade para isso». Qual quê, no 7.º ano já foi o descabro. Não sei, não sei como é que nós podemos aqui contornar a questão.” (VERDE, DT)

Em suma, sobressai uma imagem dual da etnia cigana, no agrupamento da Escola Verde. Relativamente aos alunos, é pautada por perspetivas essencialmente positivas acerca do seu potencial para aprender, bem como do seu comportamento em sala de aula – algo atribuído, em parte, à quase universal frequência do ensino pré-escolar e ao sucesso obtido por estes alunos no 1.º ciclo do ensino básico do agrupamento. Sobretudo, no que toca aos rapazes ciganos, são destacas características geralmente

¹²³ Denominação tipicamente dada aos não-ciganos.

associadas a alunos de excelência, como a capacidade de recuperar rapidamente aprendizagens apesar da falta de estudo ou de esforço. Ao mesmo tempo, a família é vista como o principal obstáculo à consecução do seu potencial:

“(...) nunca tivemos aqui, vamos falar por exemplo da etnia cigana, alunos que estando na aula se recusassem a trabalhar. De alguma forma, quando eles estão na aula, eles melhor ou pior vão realizando aquilo que nós lhes formos pedindo, sem grandes problemas. O problema mesmo é não estarem e não fazerem. E eles quando estão também se sentem bem, atenção! (...) Eu continuo a achar e a dizer isto aos encarregados de educação que tenho. Todos os anos tenho nas minhas turmas alunos de etnia cigana. Eles aqui têm quem os apoie diariamente a desenvolver as aprendizagens. Com muito maior facilidade, aprendem, transitam e cumprem a sua escolaridade dentro daquilo que é [suposto] (...). Aqui não é os alunos... certamente não são os alunos que dizem em casa «eu não quero vir à escola». É toda a cultura... todas as situações que estão à volta desta etnia e que ainda não existe, infelizmente... não é em todos, atenção, mas onde a cultura de escola ainda precisa de ser desenvolvida.” (VERDE, Membro direção e DT)

Na Escola Azul, a principal fronteira simbólica que emerge, nos discursos, parece distinguir aqueles que se integram na escola e compreendem/respeitam os seus modos de funcionamento, e aqueles que não o fazem. De facto, a *ordem escolar* – i.e., o conjunto de normas, estruturas e procedimentos que pautam o quotidiano organizacional – é vista como um atributo autoevidente pela maioria dos entrevistados (algo que será mais explorado mais à frente), o que contrasta claramente com a preocupação dominante na Escola Verde em aproximar os contextos de vida dos alunos ao universo escolar.

Não é claro que, na Escola Azul, predomine uma correspondência direta entre determinadas características socioeconómicas ou étnicas e a fronteira de (in)adaptação escolar. Tal pode estar relacionado com a imagem essencialmente homogénea da composição estudantil que é partilhada por grande parte dos atores escolares. Sempre que o tópico da diversidade sociocultural era abordado, pela entrevistadora, salientava-se a raridade da diferença encontrada na escola. “*Não são muitos*” os alunos com origem imigrante, ou de etnia cigana (E11_Azul, E9_Azul, E7_Azul). Aos alunos provenientes de famílias com poucos recursos económicos ou escolares, reconhece-se um peso ligeiramente mais significativo na escola, ainda que não seja evidente, nos discursos dos entrevistados, a relação entre esse contingente e a prevalência de problemáticas associadas ao insucesso académico.

É feita uma distinção importante entre (i) os alunos com dificuldades no acompanhamento das aprendizagens ao ritmo esperado – i.e., do resto da turma – e (ii) os alunos que, por motivos pouco compreensíveis aos olhos dos atores escolares, parecem encapsular uma postura global de profunda incompatibilidade com a instituição escolar. Os primeiros são amplamente vistos como recuperáveis, através de medidas de diferenciação pedagógica, do envolvimento em projetos de escola, de apoios extralectivos, do acompanhamento no âmbito do ensino especial ou de programas como o PLNM, no caso dos alunos estrangeiros recém-chegados. Já os segundos, se as medidas alternativas forem aplicadas

sem sucesso, tendem a ser perspetivados como casos perdidos, incapazes ou indisponíveis para aceitar as soluções que a escola lhes disponibiliza.¹²⁴

“Tentamos sempre dar a volta [ao insucesso]. Temos muitos projetos em que podemos incluir os alunos. Sobretudo aqueles que a escola não lhes diz nada. Arranjamos projetos de forma a eles sentirem-se integrados e fazerem pelo menos a escolaridade... mínima, digamos assim. É claro que há alguns que ficam para trás. Eu tenho uma aluna, por exemplo, que... é muito complicado, porque tudo aquilo que nós já fizemos, já lhe demos todos os meios e não há forma de... não vem às aulas, portanto, é de etnia cigana...”

E: Ah, vocês têm uma população cigana...?

Temos uns quantos. É assim, não sei avaliar, não posso dizer que são muitos. Eu este ano na minha direção de turma, tenho uma. Já tem 17 anos. 16, faz 17 agora. É não-leitora, nem sequer aprendeu a ler, portanto, fez-se a avaliação, foi para a unidade [de ensino especial]. Recusa estar na unidade de ensino especial. Recusa todas as estratégias que a escola arranja, é escusado. Portanto, quando é assim, não há forma de chegar ao aluno, não é? Se bem que a mãe até é colaborante, mas...” (AZUL, DT)

Outra das fronteiras emergentes na Escola Azul é entre as “boas” e as “más” famílias. Porém, importa aqui referir que os traços geralmente atribuídos às primeiras constituem uma combinação de dois ideais-tipo. Por um lado, o *pai gestor*, que Silva (2003) caracteriza como um tipo de participação na vida escolar pautado por uma aliança primária à organização, cujo propósito é facilitar o desempenho da mesma em prol do bem comum. Por outro lado, o *pai colaborador*, envolvido na vida escolar do filho, interessado em acompanhar a situação do educando numa lógica de colaboração com os docentes, sem, contudo, pretender imiscuir-se na ação pedagógica, respeitando, assim, a autoridade docente:

“(...) esses miúdos, esses foi daqueles pais que realmente... fiquei surpreendida, porque eu cheguei, eles chegaram, os miúdos vinham do 1.º ciclo, portanto, para o 5.º ano, e na primeira reunião os pais, foi uma das coisas que eles me disseram, que eu até hoje sempre me recordei disto e falo muitas vezes nisto: «A professora aqui, a professora é que é a diretora de turma, responsável por eles aqui na escola, quem manda são os professores, aquilo que acontecer que não seja correto, a professora chama, liga-nos logo ou manda e-mail ou de qualquer forma, que nós em casa acertamos o passo, porque estes miúdos vêm assim habituados e é para continuarem assim». São uma turma espetacular, sempre foram uma turma... pronto, daquelas turmas que já há poucas, infelizmente.” (AZUL, DT)

Na realidade, a intervenção da generalidade das famílias na escolaridade dos educandos é caracterizada, na Escola Azul, como estando entre a tipologia do *pai distanciado* e do *pai-cliente* – este último, exercendo o seu poder através da escolha escolar e da defesa individualizada dos seus direitos enquanto “consumidor” da oferta educativa da escola (Vincent, 1996). São feitas referências ao facto de os encarregados de educação só se preocuparem com os educandos caso surjam classificações negativas e é criticada a falta de adesão destas famílias ao projeto educativo do agrupamento:

“Eu acho que as famílias são pouco participativas. Interessam-se com o seu filho, não enquanto escola instituição, não se envolvem em projetos da escola, não têm... eu acho que não têm essa dinâmica, na minha opinião. Mas, por exemplo, digo-lhe, nas reuniões de encarregados de educação, eu tenho lá os pais todos preocupados cada um com o seu filho.”

E: Há uma boa participação nas reuniões de encarregados...?

¹²⁴ A este *modus operandi*, escusam-se alguns dos entrevistados, que constituem um núcleo de inovação educativa na Escola Azul (E1, E2, E4, E7 e E12) e serão, por isso, devidamente destacados ao longo do capítulo.

Sim, e pronto, é esta a participação, interessam-se, querem saber do seu filho, não é de um projeto da escola e vamos lá colaborar para os filhos de todos... não. Percebe? Por isso mesmo é que eu digo que não há uma grande colaboração das famílias na escola, enquanto escola, não, há a preocupação enquanto «o meu filho».” (AZUL, DT)

A estas representações acerca das famílias dos alunos, correspondem algumas características sociodemográficas. Nomeadamente, ao ideal-tipo do *pai-cliente distanciado*, associa-se o contingente manifestamente elevado de famílias cujo quotidiano é marcado pela intensidade dos movimentos pendulares no seio da AML, devido à atividade profissional desenvolvida fora do concelho de residência. São, por isso, caracterizados como uma presença ausente da vida dos filhos, bem como pouco disponíveis para investir tempo na melhoria das condições da escola ou do percurso educativo dos descendentes.

Abordagens à diversidade

Às diferentes fronteiras simbólicas e culturais traçadas, no imaginário dos atores escolares, equivalem abordagens específicas à sua gestão, no quotidiano escolar. Na Escola Verde, a estratégia que predomina é o *igualitarismo* – uma forma de *colorblindness* que passa menos por ignorar as diferenças do que por enfatizar as semelhanças entre grupos, tornando explícito o compromisso com a redução das diferenças que se constituam como desigualdades, i.e., que derivem de uma distribuição desequilibrada e injusta de recursos ou oportunidades (Guimond et al., 2014). Esta abordagem deriva, claramente, da missão compensatória que domina as preocupações dos atores escolares e é particularmente aplicada aos alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos, mas também àqueles que, independentemente da origem social, demonstrem necessidades educativas especiais, necessidade de apoios extralectivos e outros sinais de vulnerabilidade socioeducativa.

“[A ideia] é, vamos disponibilizar o máximo de recursos que façam sentido para que enquanto [a aluna] estiver cá, ela possa integrar-se, beneficiar, aprender (...). Portanto, aquilo que já existe, a escola disponibiliza logo, não perde tempo – mais uma vez, tempo útil, queremos tudo em tempo útil, a prevenção é precisamente isso. E depois o resto vai sendo acrescentado, naquilo que são as necessidades de cada aluno.” (VERDE, Ass. Social)

Esta abordagem manifesta-se, particularmente, na abordagem da Escola Verde aos trabalhos de casa e aos projetos de pesquisa. Os primeiros são vistos como formas de consolidação pontual das aprendizagens centrais feitas em sala de aula, tendo-se a preocupação em não sobrecarregar os alunos com demasiados exercícios e oferecendo-se apoios para a sua realização na escola. Os segundos, além de serem altamente valorizados como forma de aquisição ativa de competências e conhecimentos, são maioritariamente realizados em contexto letivo com o apoio de diversos docentes, dado o seu cariz interdisciplinar. Estas duas estratégias emergem da preocupação em garantir condições de igualdade na realização dos elementos avaliativos:

“Relativamente a trabalhos mais complexos, de pesquisa, temos de procurar centrar muito em sala de aula. Fazer em sala de aula, para atenuar as desigualdades sociais que temos em cada grupo-turma. Porque senão temos os trabalhos muito bons, daqueles que têm centro

de estudos, pais que podem acompanhar, recursos para os fazer, e depois temos aqueles, os «patinhos feios» que não...” (VERDE, Membro direção e DT)

Outro grupo visado pelas estratégias igualitárias da Escola Verde são os *alunos-bolha* – designação dada aos alunos cujo desempenho se encontra “à beira” da positiva ou com positiva frágil (Lauen & Gaddis, 2016). Apesar de não serem elegíveis para apoio, são reconhecidas a estes alunos lacunas nas competências de estudo autónomo ou na disponibilidade de condições para o mesmo, nas suas casas, que comprometem a sustentabilidade das aprendizagens adquiridas. Neste sentido, o gabinete de apoio dinamiza, há vários anos, com a colaboração de diversos docentes, um espaço extralectivo onde os técnicos trabalham, regularmente, métodos de estudo com estes alunos, individualmente ou em pequenos grupos.

“É para aqueles alunos que se calhar se empenham, que se esforçam, mas depois por razões económicas, por 1001 razões, não têm apoio, não têm qualquer apoio em casa, os pais trabalham de manhã à noite... Mas os alunos até se empenham, simplesmente falta ali um pequeno empurrão para colmatar aquele gap. (...) Temos alunos que, volto a dizer, às vezes só precisam daquele empurrãozinho, ou porque têm dificuldade de organizar o caderno, não conseguem seleccionar a informação...” (VERDE, DT)

Também o *multiculturalismo* surge com algum destaque, entre as abordagens à diversidade mobilizadas pela Escola Verde. Ele é, sobretudo, aplicado em situações de resolução ou prevenção de conflitos – nomeadamente, aqueles que envolvam os alunos ou famílias de origem cigana, desfavorecida ou imigrante. Uma lente multicultural centrada na equidade pedagógica, de acordo com Banks & Banks (2016), é mobilizada para lidar com os constrangimentos provocados pelas relações de género conservadoras que condicionam a frequência escolar das raparigas ciganas. É, ainda, mobilizado frequentemente como orientador das estratégias de comunicação entre os atores escolares e as famílias dos alunos.

“(...) a escola tem de ter em conta para não analisar de forma enviesada, ou crítica, ou paternalista, porque é que aquele encarregado de educação não comparece. E isso faz a diferença, não se trata só de empatia, muito mais do que isso, a família é um sistema plural, muito dinâmico e a matriz que eu possa ter do que é uma família ou do que é a minha família não é igual aos meus colegas. E eu não posso usar essa minha matriz familiar, pessoal, para olhar para aquilo que são as famílias dos nossos alunos.” (VERDE, Ass. Social)

A aposta na multiculturalidade é, também, feita ao nível da adição de conteúdos aos programas das disciplinas – nomeadamente, de Português e de História, mas também através de projetos interdisciplinares –, centrados na troca intercultural como estratégia de redução do preconceito. No geral, devido à lógica esporádica da sua mobilização, este modelo de educação multicultural encontra-se, ainda, distante do ideal-tipo de *pluralismo interativo* (Hartmann & Gerteis, 2005) comumente associado às escolas que promovem o sucesso académico dos alunos com origem imigrante e/ou de minorias étnicas (Celeste et al., 2019).

Com menos peso global, a abordagem *colorblind* à diversidade marca a atuação da Escola Verde em alguns domínios específicos. Pauta-se por delinear fronteiras fracas entre grupos culturais, salientando antes a individualidade de cada aluno e dos seus interesses / necessidades específicas, bem

como promovendo princípios de cidadania global (Hartmann & Gerteis, 2005; Taylor, 2001). Um dos aspetos onde a ausência de reconhecimento de fronteiras grupais é mais evidente é nos critérios de formação de turmas no 5.º ano. Aqui, privilegia-se a continuidade dos grupos-turma que chegam à escola-sede vindos das escolas de 1.º ciclo do agrupamento, salientando-se os benefícios ao nível da estabilidade relacional entre os alunos. Porém, o facto de as escolas de 1.º ciclo terem composições sociais muito distintas entre si não é problematizado neste processo de decisão:

“Por norma os grupos são mantidos iguais e eles aqui acabam por reproduzir aquilo que já era o quadro de aproveitamento que tinham no 1.º ciclo. E há grupos-turma que têm melhores desempenhos e grupos de turma que têm desempenhos menos satisfatórios.”
(VERDE, Membro direção e DT)

Sobressai, ainda, nos discursos dos entrevistados da Escola Verde, uma valorização da individualidade dos alunos, aliada à necessidade de trabalhar as suas competências de cidadania, de um modo que se assemelha ao “trabalho sobre si próprio” que pauta os ofícios de aluno desenvolvidos nos meios sociais das classes médias-altas (Diogo et al., 2023; Melo, 2022):

“A miúda está cá, nela nós podemos ter alguma influência, ou trabalhar nesse sentido, de maneira que ela seja outra pessoa, com outras competências, com outra perspetiva da vida (...). É se calhar aí que se opera alguma coisa. Claro que para isso é muito importante conhecimento e informação. Ninguém consegue todas essas coisas que nós pensamos, ter um projeto de vida, ser autónomo, assumir-se como pessoa apta, não é, lidar com o mundo, se não tiver formação, se não tiver conhecimento... se não tiver essas competências. E esse é o trabalho na sala de aula que tem de se procurar investir, desde a pré [-escolar]. Temos de alguma forma de tentar desenvolver um projeto educativo com isto.” (VERDE, Diretor)

Por fim, as estratégias de cariz *assimilacionista* – i.e., marcadas pela desvalorização e rejeição explícita da diferença cultural na escola, perspetivando-a como um obstáculo à integração (Alexander, 2001) – são minoritárias, na Escola Verde. Como relembra Thrupp (1999), uma postura de conflito aberto com as formas predominantes de ser, estar e fazer não é conducente à manutenção de uma ordem institucional sustentável, pelo que os atores escolares tendem a adaptar a sua atuação aos grupos socioculturais com maior peso.

No entanto, duas fronteiras culturais surgem como obstáculos particularmente prejudiciais à aquisição de aprendizagens, nos discursos da Escola Verde. A primeira e mais recorrente prende-se com o não-domínio da língua portuguesa, por parte dos alunos de origem imigrante – nomeadamente, os de 1.ª geração. Independentemente da origem nacional do aluno, a proficiência linguística é considerada uma competência fundamental para o sucesso escolar presente e futuro dos alunos. Predomina, de facto, um paradigma marcadamente monolingue entre os atores escolares (Pulinx et al., 2017). Se uma das vertentes deste paradigma se constitui como parte da missão compensatória da escola, através da alocação estratégica de recursos como o PLNM e de iniciativas no âmbito da educação não-formal, dinamizadas pelos técnicos do gabinete de intervenção escolar, subjaz-lhe uma visão eminentemente negativa da pluralidade linguística na escola, vista como uma dificuldade a ultrapassar através da assimilação plena do português europeu pelos alunos. Adicionalmente, visto a proficiência linguística preceder, nas representações dos atores escolares, a possibilidade de aprendizagem por parte dos alunos,

este *assimilacionismo linguístico mitigado* ¹²⁵ alia-se às baixas expectativas, potenciando situações em que (i) não é dada oportunidade, ao aluno, de aceder ao currículo regular, visto ser posto a frequentar apenas a disciplina de PLNM durante um ano letivo, com o objetivo de proporcionar um “banho de língua”; (ii) se recorre à retenção escolar como estratégia de manutenção do aluno no mesmo nível, por não se acreditar que o aluno seja capaz de corresponder às exigências do nível seguinte.

A outra fronteira cultural onde sobressaem alguns traços de assimilacionismo é a que distingue os alunos e as famílias de etnia cigana dos restantes. Especialmente, o facto de a distância ser vista como resultando de diferenças culturais difíceis de ultrapassar, quase inatas, ao invés de se basear no reconhecimento de desigualdades sistémicas profundas, emergentes de uma longa história de exclusão. Para muitos atores escolares é, ainda, difícil perspetivar respostas ao problema do absentismo e do abandono escolar da comunidade cigana que se situe num meio caminho entre o relativismo cultural e a mobilização do braço judicial do Estado – na figura da CPCJ, por exemplo.

“Quanto ao absentismo, também temos essa variável controlada. Temos aqui a etnia cigana que é... muito marcante, são bastantes e facilmente entram em... pronto, eles têm os seus padrões de desenvolvimento. (...) Mas é muito difícil eles perceberem que uma aula começa a uma hora. Não cumprem. Porque no conceito cultural deles, não há essa exigência, não é? (...). Mas esta variável que eu agora aqui aflorei, às vezes pode infetar os números...”
(VERDE, Pres. CG)

Na Escola Azul, a visão tendencialmente homogénea dos públicos escolares contribui para um domínio da *colorblindness* nas estratégias de gestão da diversidade. Notoriamente, os modos de atuação da escola são definidos essencialmente em função do problema em mãos, não fazendo depender o diagnóstico do delinear de fronteiras entre grupos distintos. Cabem, nesta abordagem, as estratégias desenvolvidas para lidar com os casos de insucesso académico, através de medidas como apoios ou tutorias extralectivas direcionadas às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, a própria definição das metas de aprendizagem por ciclo e ano escolar é feita tendo por referência aquelas que se consideram ser as competências e conhecimentos essenciais para qualquer criança e jovem – algo que se encontra, aliás, explanado claramente no Projeto Educativo do agrupamento. Ao aluno-padrão do agrupamento da Escola Azul, i.e., para quem a atuação da escola se dirige “por defeito”, corresponde um ideal-tipo de aluno cuja escolaridade obrigatória o preparou para lidar com os desafios do século:

“(...) os critérios de avaliação são os mesmos [entre ciclos], porque o perfil do aluno nacional à saída do ensino obrigatório é o mesmo. Portanto, os critérios têm de ser os mesmos, [os alunos] têm que saber com o que é que contam, não podem pensar que aqui [no 1.º ciclo] é de uma maneira e lá [no 2.º ciclo] vai ser de outra, não, é exatamente a mesma coisa (...). O nosso objetivo é o de formar o cidadão do século XXI.” (AZUL, Coord. 1.º ciclo)

¹²⁵ Esta forma de assimilacionismo linguístico que designamos como “mitigado” é menos estrita face à encontrada noutros países europeus, onde se aplica uma norma de proibição de falar as línguas maternas na escola (Hagenaars et al., 2023).

Entre a abordagem *colorblind* e igualitária à diversidade académica e sociocultural está o investimento crescente em projetos interdisciplinares de turma e de escola. Por um lado, esta metodologia de trabalho pedagógico é vista como produzindo valor educativo para todos os alunos, nomeadamente, permitindo aumentar os níveis gerais de motivação e de engajamento ativo com o trabalho escolar. Por outro lado, o envolvimento dos parceiros locais e das famílias dos alunos em determinados projetos é visto como potenciando a integração e o sucesso académico dos alunos em situações de maior vulnerabilidade.

“(...) temos alunos, eu digo que eles até são muito, não temos aqui grandes, como é que hei de dizer... desigualdades, que sejam assim muito notórias, não. Temos aqui alunos que realmente não têm acompanhamento familiar e verifica-se, pronto. E são aqueles que nós temos muita dificuldade para trabalhar. Todos os outros estão bem enquadrados, trabalham, temos sempre o apoio dos pais, também não há assim muitas alterações. Agora há aqui alunos que realmente desde que iniciaram, mas até vêm logo do 1.º ciclo, eles já estão sinalizados, mesmo que não estejam sinalizados para a CPCJ, já vem ali um historial de que o aluno tem alguma... tem um excesso de faltas, que não comparece, ou porque tem muita agitação e que não gosta de trabalhar, e pronto. Isto vai passando e nós vamos verificando e são esses alunos que nós normalmente acabamos por perder, não é? Porque eles acabam por, mesmo depois de sinalizados para a CPCJ, não se consegue, eles acabam por andar aí e nós não conseguimos fazer com que eles estejam presentes nas aulas. Tentamos arranjar projetos. O Diretor tenta arranjar projetos onde os envolve, mas é difícil. Essa parte é a mais difícil.” (AZUL, DT)

Relativamente aos alunos com origem imigrante, é mencionada a mobilização do PLNM, no caso dos recém-chegados que não dominam a escrita e/ou fala da língua portuguesa. Aqui, predomina uma postura igualitária na garantia do acesso ao currículo regular: no caso dos alunos que não dominam a língua, são feitas as devidas adaptações nos métodos de ensino-aprendizagem.

Porém, no caso dos alunos com percursos longos de insucesso na Escola Azul – que são, frequentemente, de origem cigana e/ou protagonistas de ocorrências frequentes de indisciplina –, sobressaem duas abordagens em tensão. Uma (ainda) minoritária, pautada por uma abordagem igualitária que passa pelo recurso a iniciativas de educação não-formal, bem como a projetos educativos de cariz vocacional, de modo a garantir a conclusão da escolaridade obrigatória por parte destes alunos, que não se revêm na vertente académica do projeto escolar. Outra de cariz assimilacionista, que perspetiva a escolarização destes alunos como uma batalha perdida, tendo a escola mobilizado, sem sucesso, as soluções e recursos à sua disposição.

Crítérios de valorização dos resultados académicos

A *ênfase académica* das organizações escolares – i.e., o grau de investimento dos atores escolares na missão de contribuir para que os seus alunos obtenham os melhores resultados possíveis – permanece um dos fatores mais importantes associados às “escolas eficazes”, na literatura (Bellibaş et al., 2020; Boonen et al., 2014a; Goddard et al., 2000; Hoy et al., 2006; Rjosk et al., 2014; Straková et al., 2018). Esta é, aliás, apontada como uma das causas primordiais dos resultados acima do esperado produzidos

em escolas com contextos sociais desfavorecidos, que as distingue das suas congéneres onde prima a reprodução social da desvantagem escolar.¹²⁶

Como veremos, ambas as escolas estudadas revelam uma clara preocupação com os resultados e o percurso académico dos seus alunos – preocupação essa que ultrapassa a dimensão valorativa, sendo acompanhada de práticas e medidas concretas. Apesar disso, as diferenças encontram-se (i) no modo como esses resultados são objeto de reflexão e intervenção, e (ii) no tipo de resultados valorizados pelos atores escolares.

Na Escola Verde, os discursos dão conta da predominância de *critérios endógenos* para a monitorização e avaliação das aprendizagens dos alunos. Em resposta aos resultados da avaliação externa das escolas do início da década de 2010 – que salientava a existência de uma cultura de externalização do problema do insucesso na Escola Verde –, a ênfase da atuação escolar tem sido colocada na monitorização e valorização do *valor acrescentado* produzido pela escola, ou seja, do progresso feito por cada aluno, ao longo do ano letivo e do ciclo de ensino. É referido em diversas entrevistas que o cumprimento integral dos programas curriculares e a preparação para as provas de avaliação externa das aprendizagens perdeu prioridade, a favor da consolidação das aprendizagens consideradas essenciais em cada domínio.

“A ideia que eu tenho é que nós temos conseguido fazer progressos nos últimos tempos. Claro que quando nós olhamos para os rankings ou quando olhamos para os resultados das provas de aferição ficamos aflitos. Mas há uns anos a esta parte nós deixámos de nos preocupar com os resultados que vêm da análise da aferição, e preocupamo-nos de facto em que eles aprendam alguma coisa, que consigamos perceber que há ali progressos, e eu acho que é por aí. E nós temos feito em grupo disciplinar, no caso da matemática, temos feito uma grande aposta a esse nível, gerimos nós a planificação sem aquela preocupação de termos de dar isto, isto e isto porque vem aí a aferição e isto tem de estar dado. Se chegarmos lá, chegámos, se não chegarmos, paciência. No final do 6.º ano, eles passam para o 3.º ciclo, nós reunimos com os colegas de 3.º ciclo, «olha, nós só fomos até aqui». (...) O importante é ficar lá alguma coisa, é eles fazerem avanços, eles fazerem progressos, eles aprenderem alguma coisa. Estamos a cumprir a planificação? Não estamos. Vem a aferição, o ano passado foi... foi catastrófico, porque a maior parte dos conteúdos que saíram na aferição de 5.º ano nós ainda não tínhamos chegado lá. Mas se isso me tira o sono? Não tirou, nós estamos a trabalhá-los agora no 6.º ano, ao ritmo que for, e voltamos atrás muitas vezes. Já tínhamos dado coisas, por exemplo, de racionais o ano passado, agora estamos a voltar lá, porque de facto na matemática as coisas também estão sempre encadeadas, e não vale a pena eu estar preocupada em cumprir a planificação de 6.º, se eu não cumpro a de 5.º e se eu sei que aquilo que eles precisam de saber para avançar para o 6.º não está lá. Porque senão realmente os resultados vão ser maus, vão ser maus na avaliação externa e vão ser maus na avaliação interna.” (VERDE, DT)

Esta mudança de foco dos resultados externos para os internos propiciou, também, um maior e mais sustentável investimento na inovação educativa. A postura de abertura à inovação passa, na Escola

¹²⁶ A suposta relação causal entre a ênfase académica e a eficácia escolar foi já objeto de desconstrução, como vimos nos capítulos 1 e 2. Na maior parte dos casos, prova-se que a relação é, na verdade, no sentido contrário, ou seja, que as escolas com composições sociais favorecidas obtêm melhores resultados e são, por isso, incentivadas a apostar neste domínio da sua ação educativa (Lauder et al., 1998; Robertson & Lauder, 2001; Thrupp, 1999). Além disso, as definições restritas de “resultados académicos” que correspondem às classificações médias brutas obscurecem o facto de que a melhoria organizacional e o progresso educativo dos alunos é, mais do que um estado fixo, um processo nem sempre linear (Bellei et al., 2019; Hochbein, 2012; Reynolds et al., 2011).

Verde, pelo reconhecimento da necessidade de procurar soluções que reconheçam a especificidade dos desafios enfrentados, à medida que eles surgem. O gabinete de intervenção educativa, que resultou da adesão da escola ao programa TEIP, é amplamente creditado como elemento central na mobilização do corpo docente para uma *abordagem preventiva* aos problemas de insucesso, centrada na antecipação das dificuldades, na “intervenção ao primeiro sinal” e na diversificação dos domínios de resposta às problemáticas identificadas.

Ainda que a atuação destes técnicos seja mais especificamente no âmbito da educação não-formal, das ligações à comunidade e da resolução de conflitos, as vantagens de uma abordagem multifocal à promoção do sucesso dos alunos foi sendo incorporada entre o pessoal docente da Escola Verde. No domínio pedagógico, salienta-se a ênfase crescente colocada no desenvolvimento de competências transversais em paralelo com a consolidação dos conteúdos programáticos das várias disciplinas. Destacam-se, entre as várias medidas: (i) o desenvolvimento do pensamento científico desde o 1.º ciclo, com um projeto assente no ensino experimental das ciências; (ii) a aposta no raciocínio lógico e no pensamento crítico para o ensino da matemática no 2.º ciclo; (iii) o trabalho interdisciplinar entre os departamentos de ciências sociais e de matemática e ciências, no 2.º ciclo, baseados na metodologia de trabalho de projeto pelos alunos.

“Se é reconhecido no grupo de turma que há problemas graves ao nível da interpretação – o professor de Português viu que eles não conseguem mobilizar a informação –, ora isso não vai ser só um problema a Português, mas vai ser no conjunto das outras disciplinas, com grande repercussão a matemática, porque eles não vão conseguir resolver um problema. Então o professor de Português trabalha um enunciado de um problema de Matemática e explica aos alunos estratégias para destacar a informação essencial que têm de mobilizar. Porque o problema deles não é fazer a operação de subtração ou de... é o que é que têm de mobilizar para fazer a operação que têm que fazer (...). Nós estávamos muito fechados nas nossas gavetas, nós entendíamos a nossa educação muito por gavetas. A do Português, a da História... e depois às vezes «ah, mas eu já dei isso não sei onde...» (...). Conseguimos fazer aqui convergir para projetos de maior dimensão em que todos dão um contributo, onde o contributo é articulado e onde os alunos tomam consciência de que as coisas estão interligadas, que não são estanques, e quando conseguem aprendê-las se apropriam verdadeiramente delas e as conseguem mobilizar em situações futuras.”
(VERDE, Membro direção e DT)

De facto, no âmbito das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas na Escola Verde, predomina a ideia de que o ensino expositivo é apenas uma das diversas estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser mobilizadas, em contexto de sala de aula. O trabalho dos alunos em pequenos grupos, por exemplo, é frequente – o que explica a preferência da maioria do corpo docente do 2.º ciclo pela disposição das salas em “U”, bem como a ampla adesão dos docentes à coadjuvação, prática para a qual estão sempre alocados créditos horários para todas as turmas, sobretudo, a disciplinas prioritárias como a matemática. A tutoria entre pares é, também, uma prática disseminada na Escola Verde, sendo-lhe atribuído o aumento do sucesso académico dos alunos mais “fracos”, graças à ajuda dos colegas com mais sucesso.

Adicionalmente, o envolvimento dos alunos nos clubes da escola – que permitem aos alunos desenvolver, fora do tempo letivo, iniciativas do seu interesse nos domínios da ciência, do jornalismo,

da leitura, do teatro, do voluntariado, etc., fazendo uso de técnicas assentes na escrita criativa, na filosofia para crianças, nas artes plásticas ou no debate –, é visto como potenciador do engajamento positivo com a escola, através da combinação do lúdico (não-formal) com a aprendizagem (formal). De facto, esta “mistura”, dentro e fora da sala de aula, é vista pelos entrevistados como essencial para a consolidação do sucesso dos alunos a médio e longo prazo, num contexto social onde a *cultura de escola*, na aceção de Torres (2004), tem de ser construída e conquistada, assim como os *sentidos* atribuídos pelos alunos à escolarização (Abrantes, 2003).

Na Escola Azul, a ênfase nos resultados académicos faz-se com base em referenciais maioritariamente exógenos, nomeadamente, relacionados com a avaliação externa das aprendizagens dos alunos. De facto, a atividade pedagógica desenvolvida no 2.º ciclo parece ser vista como parte integrante de um *continuum*, cujo culminar serão os exames nacionais a realizar no final do 3.º ciclo e, mais tarde, os exames nacionais do ensino secundário, cujo impacto no futuro dos alunos é amplamente reconhecido. O facto de se tratar de uma escola que, além do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, também oferece ensino secundário, não é indiferente para a explicação desta orientação. Tal manifesta-se numa relação complexa com a problemática da inovação educativa. Se, por um lado, existe uma concordância geral acerca da utilidade de metodologias como os projetos interdisciplinares para o envolvimento dos alunos nas aprendizagens, os discursos também dão conta de uma tensão permanente entre (i) as virtudes das metodologias ativas de trabalho académico e (ii) a necessidade de garantir que os alunos chegam aos níveis de ensino subsequentes com os conhecimentos necessários.

“Há uma grande preocupação, principalmente os nossos colegas [do 3.º ciclo], em cumprir programas, porque, quer queiramos, quer não, os exames dos quais os nossos alunos futuramente estão dependentes, é o futuro deles. Não estão a olhar a competências, se ele vem fazer um exame, tem de ter ali os conteúdos todos (...). E os nossos colegas têm essa noção e tem essa aflição de cumprir programas. Não me venham dizer, «ah, mas os alunos podem aprender de maneira diferente», podem, mas eu no 2.º ciclo tenho muito mais facilidade do que eles. A nível de escola, nós temos de ver a preocupação geral, isto para lhe dizer que (...), para os colegas do 3.º ciclo e do secundário – são os mesmos, aliás – têm uma visão sempre a pensar «secundário, vamos lá ver, como é que vamos fazer isto...», porquê? Porque, eu faço isso a nível, sei lá, das ciências, «vamos fazer um debate», okay, e ao nível também do secundário os nossos alunos fazem, a nível de filosofia e tudo isso... só que nós perdemos muito mais tempo e a verdade é esta. Isto é muito bonito trabalharem em projeto, mas a escola toda enquanto instituição deveria estar, devia ter sido toda transformada, toda modificada, não é só modificarmos o processo, a maneira como vamos avaliar os alunos. Muitas vezes fazemos coisas avulso. (...) Eu não concordo que as escolas trabalhem para os exames, mas na realidade eles existem. Não é por acaso que os alunos depois estão dependentes das notas para o seu futuro e nós não nos podemos desligar disto, uma escola secundária tem isto muito presente na cabeça.” (AZUL, DT)

“O ano passado tinha uma oficina de português em que nós fazíamos muito trabalho de escrita, mesmo. Inclusive, promovi um concurso que era o texto do mês. Que eles escreviam o texto, votavam no melhor texto, que ficava depois exposto na biblioteca durante esse mês. E, portanto, é uma atividade que em sala de aula dá para fazer, mas não consistentemente, porque atrasa os conteúdos, não é? A matéria tem de ser dada... e temos bastantes alunos que... a adesão é boa. Sobretudo no 5.º ano (...), temos turmas que vão quase em bloco. Estão quase todos na oficina.” (AZUL, DT)

Devido à profunda interligação entre a atuação educativa nos vários ciclos de ensino, na Escola Azul, não será de espantar que um dos pontos a melhorar apontados pela avaliação externa das escolas, que ocorreu durante o período analisado nesta pesquisa (2014-2018), tenha sido o grau excessivo de seletividade dos critérios de transição no 2.º ciclo, que replicavam os do 9.º ano.

Outra das dificuldades associadas à inovação educativa, numa escola focada nos resultados externos dos alunos, é a adoção de metodologias formativas de avaliação das aprendizagens. Apesar de, nos últimos anos, a Escola Azul ter feito essa transição nos modelos de avaliação – em grande medida, por decreto das políticas educativas –, ela continua a ser objeto de algum ceticismo e estranheza, junto do corpo docente. Mesmo entre os docentes com posturas de abertura à inovação, estas alterações ao *modus operandi* tradicional da escola-instituição colocam desafios – nomeadamente, na relação com as famílias, que fazem questão de ser regularmente informadas acerca do progresso dos educandos:

“Uma das dificuldades dos projetos, por vezes, é fazer chegar a informação aos encarregados de educação sobre em que ponto é que os alunos estão na avaliação. Porque é muito mais fácil fazermos vários instrumentos e darmos a avaliação. Aqui, como é um projeto de pesquisa, é muito difícil estarmos sempre a dar feedback de 29 crianças, dizer «Tu hoje estás 2, estás no 3, estás no 4...». É muito complicado. E os pais também ficam assim um bocadinho... «então em que ponto é que eles...?», depois só no fim é que sabemos. E então, aqui em conversa com o trabalho colaborativo, começamos a perceber que poderíamos usar o Classroom como rubrica, então tenho lá a rubrica, e agora vou avaliando de acordo com as aulas. Então agora só tenho de clicar e eles recebem a nota e dizem «bom, então a professora diz que está aqui no 3, porque isto, isto, isto, isto, porque fez isto, isto, isto». Está lá tudo (...). E assim vamos conseguindo facilitar também o nosso trabalho e dar feedback aos encarregados de educação para eles ficarem mais descansados, nesta fase dos projetos e de perceber como é que as coisas estão a evoluir.” (AZUL, DT)

Este tipo de ênfase académica mostra ter reflexos na construção de um ofício de aluno muito próximo do ideal-tipo competitivo-performativo (Melo, 2022), já no 1.º ciclo do ensino básico. Alguns relatos de docentes acerca das dinâmicas de sala de aula mostram como a introdução de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras e colaborativas (ex.: tertúlias e tutorias entre pares) “chocam” com uma socialização escolar que equaciona os “bons alunos” àqueles que conseguem responder corretamente às perguntas do docente, de forma autónoma e célere. Tal sugere que a predominância de alunos com origens sociais favorecidas numa escola gera dinâmicas de grupo específicas, no contexto da sala de aula, com maior ênfase na competição do que na cooperação (Diogo et al., 2023; Torres, 2018; van Houtte & Stevens, 2010a).

“É muito giro ver miúdos desde pequeninos, desde o 1.º ano olhar para um quadro... nós temos autores de referência, a nível de compositores, produtores, escritores, temos essa lista de autores de referência. E nós inicialmente pensámos «vai ser muito complicado, os meninos não vão perceber nada disto, isto não é para a idade deles». E depois espanta-nos aquilo que eles nos dizem quando olham para um quadro. Eles conseguem ver aquilo que nós olhamos, olhamos, e não vemos. E o que é que isto tem de interessante? Aqueles bons alunos, eu noto muitas vezes que eles estão ali um bocadinho retraídos a pensar «o que é que a professora quer que eu diga do quadro para dizer a coisa mais certa?». E aqueles outros mais espontâneos, dizem aquilo que eles sentem porque ali não há certo nem há errado, não é?” (AZUL, Coord. 1.º ciclo)

“Muitas vezes fazemos trabalho de projeto com eles, fazemos grupos... as turmas são muito grandes, eu tenho uma de 29, por exemplo. Mas mesmo assim conseguimos fazer trabalho

de grupos. Colocamos em grupo, propomos a tarefa de exploração, colocamos os grupos um bocadinho mais heterogêneos, trocar ali, misturar, que é para os outros também conseguirem acompanhar. Porque depois também temos de tudo, não é? Temos alunos, os mais distraídos que vão tentando acompanhar a tarefa, mas depois também temos os bons alunos, que por vezes também têm muita dificuldade em partilhar, também para gerir... porque como são muito bons alunos, por vezes também querem fechar e dizem «não». Essa competição... [é preciso] tirar um bocadinho o «isto não é para competir, é para aprender, então vamos ver a tarefa de outra perspetiva». Às vezes é difícil, eles falham o propósito, às vezes uma pessoa diz assim, «bom, aquele aluno que eu pensava que ia [ajudar os colegas], foi aquele que ficou mais irritado, porque queria chegar à solução primeiro que os outros todos [risos]». E não era esse o propósito, o propósito era partilharem todos.” (AZUL, DT)

Um projeto educativo “para cada um e (ou) para todos”

De um modo que reflete a sua composição sociocultural desfavorecida, os discursos da Escola Verde colocam grande ênfase nos processos de integração social dos alunos na escola, algo que passa, primeiramente, por procurar reduzir ao mínimo possível o atrito relacional entre estes e as estruturas educativas (Sebastião, 2013; Thrupp, 1999). Porém, mais do que a redução do conflito, sobressai uma preocupação generalizada em garantir que os alunos se sentem bem dentro e fora da sala de aula, em cultivar um sentido de pertença à organização, em ser capaz de valorizar a sua presença e contributos enquanto membros da comunidade escolar. Nas palavras da coordenadora do departamento de ensino especial, referindo-se às especificidades do modo de atuação da Escola Verde junto dos alunos do 2.º ciclo, “é muito importante eles sentirem-se envolvidos e que de facto são importantes” (VERDE, Coord. EMAEI). Neste sentido, além das atividades extracurriculares mencionadas acima:

- i. Coorganizam-se eventos temáticos dentro e fora da escola com instituições parceiras locais, permitindo aos alunos ser protagonistas das iniciativas e representantes da sua escola;¹²⁷
- ii. Garantem-se condições para que todos possam participar nas visitas de estudo, independentemente do estatuto socioeconómico;
- iii. Reconhece-se publicamente o mérito dos alunos, não só a nível académico, como também social, desportivo e artístico;
- iv. Realizam-se assembleias de turma regulares no 1.º e no 2.º ciclo, quer como fórum de resolução de conflitos, quer como espaço para os alunos falarem de temas não estritamente escolares que são importantes para si.

Esta preocupação assenta, em parte, na crença partilhada acerca da amplitude do papel da escola na vida dos seus alunos, associando-se os meios de origem a um contexto de privação, não apenas material, mas também social e cultural (Benavente et al., 1987). A organização escolar assume, assim, um papel “libertador” dos destinos sociais dos alunos (Bourdieu, 1966), dada a centralidade que lhe é atribuída como meio de socialização e de acesso à cultura e ao conhecimento para uma parte significativa do

¹²⁷ “As nossas crianças gostam que nós pensemos alto. Por isso é que quando nós vamos nas visitas de estudo, os monitores, os professores, os orientadores que estão nos diferentes locais, nos museus, nas associações, nos clubes, ficam entusiasmados com a nossa escola: porque fazem perguntas. Porque eles precisam de ver outras coisas, para além dos muros da sua freguesia.” (VERDE, Pres. CG)

contingente discente. Refere-se frequentemente a importância do envolvimento dos alunos nas atividades da escola para a expansão dos seus horizontes de possibilidade.

“No fundo esta escola, a missão dela... é fazer gente através da escola. Para muitos alunos, estou convencido que já estão fartos de férias. Penso que para outros não, têm outras possibilidades. Mas para muitos, estão fartos de férias. Esta é a escola, este é o centro cultural da zona, é o local social por excelência, este é o local onde eles se sentem bem, sem rixas, sem rivalidades, sem gangues...” (VERDE, Pres. CG)

“Deixar-lhes ali... a cultura do gosto. Que está em falência. Mas isto, o descobrir do gosto, do que é que eu gosto... há miúdos que nem sabem do que é que gostam, também ninguém lhes pergunta, nem ninguém os obriga a pensar nisso. E quando os miúdos sabem do que gostam ganha-se ali muita coisa, porque a partir dali ele torna-se curioso, quer aprender, quer perceber, procurar...” (VERDE, Diretor)

Prevalece uma imagem globalmente positiva dos alunos enquanto pessoas, ainda que os discursos dos entrevistados denotem marcas de etnocentrismo relativamente às “virtudes” dos alunos das classes populares. Se, por um lado, eles “vestem a camisola” da escola com orgulho e se mostram interessados em aprender, por outro lado, é necessário vencer a barreira inicial de desmotivação e a falta de persistência face às dificuldades. Para isso, é necessário, no entendimento de vários entrevistados, que a relação com os alunos – sobretudo, aqueles que experienciam maiores dificuldades académicas, comportamentais ou sociais – seja tão próxima quanto possível. Destaca-se o ambiente de informalidade e de proximidade relacional que se vive aos vários níveis da organização escolar, como facilitador do trabalho com cada aluno. De facto, o equilíbrio precário entre a informalidade relacional e a manutenção da autoridade docente é uma marca das escolas socialmente desfavorecidas (Thrupp, 1999). Contudo, na Escola Verde, a proximidade não se limita a ser mobilizada como instrumento pacificador da descontinuidade cultural, mas tem um propósito marcadamente pedagógico.

Aliada a esta preocupação, está uma abordagem mediadora e preventiva ao conflito, assente numa perspetiva multidimensional dos problemas da violência e da indisciplina em contexto escolar, que se consolidou a partir de 2014. Em consonância com o que a literatura sobre prevenção da violência nas escolas considera ser a abordagem mais eficaz, o gabinete de intervenção da Escola Verde desenvolve grande parte da sua atuação em colaboração estreita com o corpo docente e com outros parceiros-chave dentro e fora do agrupamento, fazendo desta uma abordagem *school-wide* (Bradshaw et al., 2009a; Freeman et al., 2016; McIntosh et al., 2021). Para tal, contribuiu um esforço intenso (liderado pela direção do agrupamento) no sentido de envolver docentes, técnicos e pessoal não-docente no desenvolvimento de uma metodologia concertada.

“Em 2014 houve aqui uma reorganização no paradigma daquilo que era a intervenção da equipa técnica, porque antes era uma coisa mais... se calhar mais estanque, também era desenvolvido trabalho não-formal, mas era um gabinete, era uma coisa mais circunscrita aos casos, ao acompanhamento individual... e foi mesmo uma necessidade sentida pela direção de trabalhar mais na prevenção, ou seja, a equipa técnica pode reformular o tempo útil do seu trabalho e despende tempo e recursos e know-how, para outras lógicas de trabalho que não só as situações-problema, só os casos acompanhados. Daí que brincamos muito que passou a ser o «51» ... há «50-50» mas 51% do nosso trabalho passou a ser para a prevenção. E isso foi uma mudança de paradigma porque fez com que nós também criássemos um plano de ação que de alguma forma continua a ser de base (...), ou seja, nós

trabalhamos desde o pré-escolar ao 9º ano e trabalhamos... o nosso plano de ação também é dirigido aos docentes, famílias e relação com os parceiros. Portanto, um espectro muito lato. Depois tentámos encaixar e organizar a nossa intervenção precisamente para esse público. Temos acompanhamento de casos, mas passámos a desenvolver de uma forma mais intencional aquilo que são as lógicas da abordagem não-formal, não só a partir de necessidades identificadas, mas também a partir de gostos e pedidos que os alunos faziam.” (VERDE, Ass. Social)

“Claro que temos alunos conflituosos. Eu o ano passado tinha uma direção de turma com um aluno que deu bastante trabalho, que foi transferido, com a CPCJ, com o NICE, com tribunais, com tudo e mais alguma coisa (...). E este aluno até é um caso de sucesso, chegou no meio de outubro, final de setembro, destabilizou completamente uma turma, teve sete negativas no 1.º período, e com a intervenção do NICE, com o diretor de turma – eu neste caso – mas com todo o Conselho de Turma a trabalhar, este aluno acabou por passar com duas negativas, e não foi por favor, foi por mérito dele. Mas estava a dizer, a escola acho que era um bocado problemática, com muitos problemas de comportamento, mas desde que cá estou não vi nada de extraordinário, que não aconteça noutra escola qualquer. São casos esporádicos e é uma escola em que os alunos acho que andam sem medo. Claro que pode haver vários fatores que contribuem para isto, nós temos um desfasamento de horários, não quer dizer que eles não se encontrem, há ali pelo menos 5 minutos em que eles geralmente encontram-se, mas o 2.º e o 3.º ciclo não têm os intervalos no mesmo tempo.” (VERDE, DT)

Outro fator de socialização escolar destacado nas entrevistas prende-se com o cultivo de relações positivas e de solidariedade entre pares. Iniciativas como o “banco da amizade”, no 1.º ciclo, incentivam os alunos a interagir com colegas que se sentem sozinhos. Também no 1.º ciclo, os alunos aprendem a distribuir tarefas entre si para os papéis de “chefe de fila” da cantina e “brigada do intervalo”, potenciando a identificação com a organização e o espaço da escola. Na escola-sede, os alunos beneficiários de medidas seletivas têm um colega que é o seu “par de apoio” durante o dia escolar. As tutorias entre pares em contexto de sala de aula são apontadas como um instrumento pedagógico de promoção da cidadania, baseado na entreajuda.

Em suma, prevalece, na Escola Verde, um entendimento de que o ambiente proporcionado aos alunos é acolhedor e seguro, e que a escola é capaz de resolver bem os problemas com que se depara – perspectiva que também é partilhada pelo representante dos pais no Conselho Geral do agrupamento:

“Se eu não conhecesse a escola, se calhar também pensava em pô-lo [filho] noutro lado, mas eu conheço a escola e as pessoas que estão cá dentro e sei que é uma mais-valia para o meu filho. Mas lá fora, quem não souber... vê isto como «uh, que horror». Eles ainda têm esse peso. Quem cá trabalha, as pessoas gostam, e aqueles que vêm porque calharam cá este ano ficam com pena, depois de se irem embora e não saber para onde é que vão. E já ouvi histórias de professores, quem vem para aqui gosta de cá estar e eu tenho a certeza que o meu filho aqui sente-se bem e que toda a gente aqui está bem. E mesmo que venha algum [aluno] que seja mais rufia e aconteça aí algum desacato, eles sabem tratar bem das coisas cá dentro.” (VERDE, Rep. Pais CG)

De facto, os relatos escritos dos alunos da Escola Verde ecoam a imagem de uma escola que os trata bem, em que são destacadas as qualidades dos professores, quer pessoais – “simpáticos e muito amigos”, “gostam de nos ajudar”, “são gente boa” –, quer profissionais – “os melhores que temos desde o 5.º ano”, “fazem o seu trabalho muito bem”, “explicam bem a matéria”. A escola em si é maioritariamente descrita como sendo acolhedora, confortável, segura, um bom sítio para conviver com os amigos e para aprender. Contudo, os textos dos alunos dão também conta de alguma insatisfação com a salubridade

dos espaços – queixam-se do lixo e da falta de limpeza das casas de banho – e, mais importante, com a qualidade das relações interpessoais no recreio, queixando-se da falta de vigilância durante os intervalos que os faz sentir inseguros. Um dos alunos (rapaz, sem origem imigrante, família com ensino secundário, nunca reprovou) diz: *“Sinto-me desconfortável em algumas situações, porque parece que existem alguns colegas que «dão medo», porque não se pode dizer nada que o outro já chama nomes e fica a querer lutar”*. Uma aluna (sem origem imigrante, família com ensino superior, nunca reprovou), explica que *“Sinto-me muito bem na escola, às vezes não me sinto muito segura pois há muita confusão e tenho medo de alguma vez ser envolvida”*. Ao mesmo tempo, os alunos que destacam esta sensação de insegurança fora da sala de aula também referem que, no geral, se sentem bem na escola e gostam de lá estar. O testemunho de um dos alunos (sem origem imigrante, família com ensino superior, nunca reprovou) é esclarecedor desta ambiguidade:

“As pessoas que andam nesta escola são queridas e criativas mas algumas podem ser más, às vezes mas é raro. O que gosto menos na escola se calhar é que há bastantes «guerras» desnecessárias e muitas pessoas têm opiniões, ou ações bastante estúpidas por vezes. (...) Se eu tivesse essa tal «varinha mágica», mudava bastantes coisas para dizer a verdade (...). Algumas pessoas da nossa escola dizem porcarias e magoam pessoas, mas quase nunca são castigadas, se calhar podia haver, tipo por exemplo assim castigos não muito «maus» mas por exemplo, limpar o chão da escola ou limpar as mesas das salas de aulas, algo assim. Mas para dizer a verdade, eu gosto bastante da nossa escola!”

É de destacar que nenhum dos 18 alunos com origem imigrante que participou na redação do texto livre se queixou da falta de segurança na Escola Verde. Estes alunos destacam, pela positiva, as relações de amizade com a maioria dos colegas, funcionários e professores, denotando um forte sentido de comunidade e apoio sentido na escola, bem como a oferta de espaços (biblioteca, campo de futebol e ginásio). Queixam-se particularmente da qualidade da comida do refeitório, do pouco tempo de intervalo e, também, de alguns professores e funcionários que consideram mais rígidos do que a maioria.

Entre os alunos sem origem imigrante, verifica-se um sentido mais prevalente de aborrecimento na escola do que entre os seus pares com origem imigrante. Sobretudo, os alunos com famílias com níveis de escolaridade até ao ensino secundário salientam o desejo por aulas menos “chatas”, mais interativas e por mais atividades dinamizadas na escola. Por fim, alguns dos textos indicam uma perceção de que as tarefas pedidas aos alunos, em contexto de sala de aula, são “fáceis” e pouco desafiantes, sugerindo que as baixas expectativas do corpo docente relativamente ao aproveitamento académico dos alunos da Escola Verde podem contribuir para o desenvolvimento de sentimentos de frustração entre alguns alunos, a médio-longo prazo.

Como foi já referido, a visão tendencialmente homogeneizante da realidade escolar que marca os discursos na Escola Azul contribui para que a ordem escolar – i.e., o conjunto de normas, estruturas e procedimentos que regem o quotidiano organizacional – seja entendida como um atributo autoevidente. Veremos, de seguida, que prevalecem crenças enraizadas sob a forma de pressupostos inquestionados acerca dos objetivos da ação educativa, que se situam entre a *escola tradicional* – que valoriza a

disciplina e a conformidade à ordem institucional como processo de que o aluno é *objeto* – e a *escola performativa* – onde se espera que o aluno seja um *sujeito* autónomo na aprendizagem, um aprendente capaz de autorregulação e de motivação para o trabalho escolar (Diogo et al., 2023; Melo, 2022). Ao mesmo tempo, começa a consolidar-se, entre segmentos do corpo docente e não-docente, um modelo de *escola democrática*, i.e., “que privilegia como princípios fundamentais a igualdade de acesso e sucesso e a promoção da inclusão e da participação democrática” (Torres, 2018, p. 174). Estas tensões sinalizam uma cultura de escola pautada pela lógica da *diferenciação*, ou seja, em que emergem fronteiras relativamente demarcadas entre atores dentro da organização, em função das suas crenças, valores e práticas educativas (Van Houtte, 2005).

Assim, a Escola Azul é pautada por níveis mais baixos de coesão social, o que se reflete em leituras paradoxais do ambiente escolar, que podemos equacionar dentro dos três modelos de escola acima descritos. No geral, o bem-estar dos alunos é pouco problematizado nos discursos, surgindo ocasionalmente equacionado em três vertentes de atuação principais: (i) a preocupação com o engajamento dos alunos nas aprendizagens, nomeadamente, através do investimento em projetos interdisciplinares; (ii) a dinamização de atividades extracurriculares diversificadas, para preencher os tempos livres; (iii) o acompanhamento vocacional e/ou psicológico dos alunos, sobretudo, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Tal mostra também que, na Escola Azul, a promoção do bem-estar surge quase sempre associada à promoção do sucesso académico.

“(...) a preocupação em arranjar projetos para envolver os alunos, para conseguirmos captar-lhes mais a atenção pela escola e pelas atividades escolares. Tentamos também promover todos os anos os clubes, para eles se poderem inscrever como atividades da oferta escolar e para preencher os tempos livres.” (AZUL, DT)

As duas primeiras vertentes surgem, nos discursos dos atores escolares, associadas a um modelo de escola democrática – preocupada com a igualdade de oportunidades para os alunos aprenderem e participarem na escola. Os projetos interdisciplinares são, ainda, frequentemente mobilizados com finalidades utilitárias, além de pedagógicas, dadas as carências da Escola Azul ao nível dos espaços e das instalações. Os departamentos de ciências e de ciências sociais e humanas, por exemplo, aproveitaram o tema da sustentabilidade e da biodiversidade para desenvolver um projeto com os alunos do 2.º e do 3.º ciclo, direcionado a eliminar uma praga que ameaçava os espaços verdes da escola. Ainda assim, a falta de condições da escola é pouco frequentemente referida como condicionadora da experiência subjetiva ou relacional dos alunos no espaço, exceto no que toca à qualidade do serviço educativo que a escola consegue oferecer às novas gerações.

“Em termos físicos, o agrupamento para poder continuar a acompanhar a evolução da era digital, do currículo em si, tem de sofrer adaptações, tem de levar restauros, tem de sofrer aqui obras de ampliação. Porque da maneira como está, não vai ser possível podermos continuar a fazer o mesmo trabalho, com a mesma qualidade e a acompanharmos as necessidades dos nossos alunos (...).” (AZUL, DT)

A vertente do acompanhamento vocacional e de mediação/mentoria é frequentemente mencionada em referência a um conjunto de alunos (cada vez mais alargado, de acordo com os entrevistados), maioritariamente no 3.º ciclo, mas também no 2.º, que não demonstra motivação, interesses ou aspirações específicas. Destina-se, portanto, àqueles que não foram capazes de incorporar disposições performativo-competitivas de autonomia individual, na construção do próprio percurso escolar. Este fenómeno está, também, relacionado com a posição da Escola Azul na rede regional: a fraca oferta de transportes públicos para outras zonas do distrito condiciona as escolhas dos alunos e das suas famílias, contribuindo para atitudes distanciadas face à escola numa fase crucial do seu percurso educativo.

“Um bocadinho perdidos... e isso tem a ver com a pouca experiência que eles têm, eles não saem daqui, é um circuito muito fechado, os horizontes não estão muito abertos. A maioria das coisas eles não sabem que existem, dizem logo «não gosto». Portanto, só alguns alunos é que vão sendo um bocadinho incitados a procurar qualquer coisa, às vezes, alguns deles nem sequer têm estas conversas em casa com os pais (...). É estranho. E também um pouco... porque lá voltamos, eles têm de estar aqui [na freguesia], eles para tirarem cursos diferentes vão ter de ir para outros concelhos, não podem estar aqui, e isso também nem sempre é muito interessante [para os pais], tirá-los daqui. «Ir de transportes, sozinho? Não...».” (AZUL, Pres. CG)

A dimensão performativa-competitiva do ofício de aluno parece ganhar peso, na Escola Azul, à medida que se vai avançando na escolaridade. Apesar de o foco nos resultados se fazer sentir já no 2.º ciclo, também é verdade que os discursos dão conta de um reconhecimento da existência de ritmos diferenciados de aprendizagem e da possibilidade de recuperação da maior parte dos alunos, entre o 5.º e o 6.º ano. Contudo, é possível que a pressão crescente para a incorporação deste *habitus* se imiscua nas relações pedagógicas dos vários ciclos do ensino básico, com eventuais impactos no sentido de pertença e no bem-estar dos alunos que ficam mais distantes desse ideal.

“No 2.º ciclo, os professores têm esse cuidado, porque também têm uma forma de agir e atuar completamente diferente, e eles [alunos] sentem muito essa diferença nos professores do 2.º para o 3.º ciclo. No 2.º ciclo ainda são muito de aparar golpes, de ajudar, dizer «olha não está bem feito, faz antes assim». No 3.º ciclo é «sabes fazer, fazes, não sabes fazer, vai ver como é que se faz, porque eu não tenho tempo para estar a ensinar, isso já devia estar adquirido, tens de ser autónomo. Eles agora já são crescidos, já não são bebés». Quando faltam, quando chegam atrasados, no 2.º ciclo ainda há as advertências, «atenção, vocês não podem chegar atrasados». No 3.º ciclo, não, já têm falta. Ou seja, no 2.º ciclo eles adquirem uma série de aprendizagens que eles têm de adquirir, porque no 7.º ano não há ninguém a aparar golpes a ninguém. Os professores são completamente diferentes, são muito mais rígidos. Trabalham a autonomia...” (AZUL, Mediador)

Os nove testemunhos escritos dos alunos da Escola Azul permitem uma aproximação, ainda que tímida, ao modo como estes experienciam o quotidiano dentro dos muros do estabelecimento. Apesar da crítica unânime às más condições e à sobrelotação dos espaços e equipamentos interiores, que causam sentimentos constantes de desconforto sensorial, bem como aos intervalos demasiado curtos, os alunos salientam pela positiva as emoções gerais que vivem na escola. Sentem-se bem e gostam de estar na escola, sobretudo, nos espaços verdes, de convívio e desportivos. Convivem bem com os colegas, apesar de não se identificarem com todos, e dizem gostar da generalidade dos professores e dos funcionários.

Alguns relatam sentimentos ocasionais de insegurança ou mal-estar, devido a insultos verbais de colegas, mas também a alguns professores que “gritam”.

Se, atualmente, os problemas de comportamento e de indisciplina são raros na Escola Azul, surgindo pouco nos discursos dos entrevistados, o mesmo não pode ser dito entre 2014 e 2018. Neste período, que coincidiu com uma diversificação relativa do perfil social dos alunos do ensino básico do agrupamento, o relatório de avaliação externa dava conta de participações disciplinares e de medidas corretivas/sancionatórias muito frequentes no 2.º ciclo, sobretudo, no 5.º ano, salientando-se a necessidade de esclarecer a estratégia de intervenção do agrupamento, nomeadamente, o papel dos técnicos do GAIA, em concertação com os restantes atores escolares.

Sobressai, de facto, uma certa separação de competências no que toca à gestão comportamental dos alunos, na Escola Azul. Quando os docentes referem a problemática da indisciplina (a violência sempre foi residual), focam-se sobretudo naquela que acontece em sala de aula e que se pauta, essencialmente, por comportamentos desadequados e que perturbam o funcionamento normal da mesma. Os discursos – bem como a sua ausência – dão conta de uma relação tendencialmente distanciada dos docentes face à gestão disciplinar. Uma vez tentada a resolução do conflito em sala de aula, a questão é remetida para os técnicos do GAIA, com o encaminhamento do aluno para fora, a redação da participação disciplinar e a comunicação ao encarregado de educação. Em casos recorrentes de indisciplina e de outros problemas comportamentais (ex.: falta de atenção), é mobilizado acompanhamento psicológico e/ou mediação socioeducativa. Este processo é percecionado como burocrático-administrativo, da parte do docente: o seu papel é comunicar a situação e, no caso dos diretores de turma, ir acompanhando o desenvolvimento da mesma junto dos técnicos de intervenção.

Opera-se, portanto, uma separação de competências entre o fenómeno da indisciplina e o processo de ensino-aprendizagem. Na Escola Azul, a ideia de "(...) as representações que os atores escolares, nomeadamente os docentes, possuem sobre a indisciplina poderem estar na origem de algumas das causas que provocam este fenómeno" (Melo, 2012, p. 75) reflete-se numa tendência para perspetivar como obstáculo um aluno cujo comportamento não se adegue ao ideal do aluno da escola tradicional. Veja-se o testemunho do mediador da Escola Azul, relativamente à resistência sentida entre o corpo docente relativamente a um projeto de recuperação das aprendizagens, concebido pela direção para os alunos em risco de abandono escolar:

“«E os outros [alunos] que trabalham? Então e os outros que se esforçam? Então... eles ficavam na mesma com o 3.º ciclo feito, com o 9.º ano, não se esforçavam, não iam à aulas...? Como é que é? E os outros?» Os outros conseguem, os outros não vão ser delinquentes juvenis, os outros não vão acabar no mundo da droga, os outros têm família que os orienta. E estes só porque não têm essas coisas todas, não têm essas condições todas criadas, vamos deixá-los delinquentes, vamos deixá-los ir sem fazer nada...? Vamos fazer alguma coisa, não temos muito, mas temos algumas coisas, 'bora fazer alguma coisa.

E: Mas sente que há um bocadinho essa resistência?

Sim, sim, sempre. Porque para um professor, os alunos quando saem, têm de sair preparados, têm de sair com as competências, têm de sair para o mundo do trabalho, mas com competências. E isto é, «não queres? Não queres, vai embora. Não atrapalhes quem

quer». É muito por aqui. Eles [professores] trabalham imenso, imenso, têm de preparar aulas, fazer testes, uma série de coisas. Montes de alunos, montes de turmas, o horário completo. E depois vêm estes alunos estragar, é tudo fora, não é?» (AZUL, Mediador)

6.4. As escolas do 2.º ciclo: modos de gestão da diversidade

Após uma incursão detalhada pelas crenças e visões do ensino predominantes na escola Verde e na escola Azul, neste subcapítulo, debruçamo-nos sobre as suas práticas e procedimentos, especificamente, no que toca aos modos de gestão da diversidade interna, onde se incluem as estratégias para lidar com a transição de ciclo, a constituição das turmas, a diferenciação pedagógica e curricular e, por fim, a relação com as famílias. De acordo com Schein (1985), a compreensão das crenças e valores organizacionais permite identificar a origem e os significados dos “modos de fazer” dominantes na organização – os chamados “artefactos culturais”. Importa, por isso, analisar as práticas pedagógicas e de gestão – incluindo as racionalidades subjacentes e os seus potenciais efeitos sobre o desempenho dos alunos – à luz das crenças e valores organizacionais dominantes. O quadro 6.8 sintetiza as principais diferenças entre a escola Verde e a escola Azul, neste âmbito.

Quadro 6.8. Práticas de gestão da diversidade na escola Verde e na escola Azul: principais diferenças

	ESCOLA VERDE	ESCOLA AZUL
COMPOSIÇÃO SOCIAL DAS TURMAS	Homogénea	Heterogénea
COMPOSIÇÃO MIGRATÓRIA DAS TURMAS	Homogénea	Heterogénea
PRINCÍPIOS DA TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS	Continuidade; Articulação; Adaptação pela integração	Adaptação pela assimilação
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	Média	Baixa
DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR	Média	Elevada
COADJUVACÃO DOCENTE	Elevada	Média
ABORDAGEM NA RELAÇÃO COM FAMÍLIAS	Mediação; Intervenção compensatória	Adesão distanciada; Pressão

Fonte: entrevistas realizadas no âmbito dos estudos de caso. Produção própria.

Na escola Verde, a gestão das transições entre ciclos assume um carácter prioritário na estratégia do agrupamento. Especificamente, na passagem das “escolas satélite” do 1.º ciclo para a escola-sede no 5.º ano, privilegia-se uma lógica de articulação e de continuidade pedagógica, que se estende à tendência para manter os grupos-turma, com o objetivo de promover uma integração mais célere dos novos alunos e reduzir o impacto da transição nos seus desempenhos académicos. Esta opção enfatiza o bem-estar dos alunos, ao mesmo tempo que tem como efeito não-intencional a homogeneização interna das turmas em função da composição sociocultural das escolas primárias de origem.

A preocupação com a adaptação dos alunos à nova realidade escolar traduz-se numa abordagem multidimensional e de cariz pedagógico à gestão da diversidade no 2.º ciclo. A aposta na diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula – nomeadamente, com recurso à coadjuvação docente e ao trabalho em pequenos grupos heterogéneos – ocorre em simultâneo com a descontinuação das ofertas

curriculares alternativas ao ensino regular, vistas como promovendo uma segmentação interna das oportunidades educativas prejudicial à consecução do projeto educativo “para cada um e para todos”, que marca a missão do agrupamento (ver subcapítulo anterior).

A ponte com as famílias dos alunos da escola Verde é vista como um pilar importante da colaboração entre os pais e a escola. Sendo liderada pelo diretor de turma, é frequentemente mediada pelo gabinete de intervenção da escola, sobretudo com o intuito de mitigar os dilemas comunicativos resultantes da distância social e cultural entre os dois “mundos”, mas também de colocar à disposição das famílias os serviços e valências da escola.

Na Escola Azul, as transições entre ciclos não assumiam, à data, um lugar prioritário na estratégia do agrupamento, persistindo baixos níveis de articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo. À tradicional lógica de continuidade, que continua a ser dominante na constituição das turmas, começa a emergir uma outra pautada pela diversificação da composição dos grupos-turma, que procura dar resposta à “imaturidade” percecionada pelos docentes na entrada para a escola-sede, no 5.º ano. Prevalece uma perspetiva naturalizante do “período de adaptação” por que alguns alunos passam durante esta transição, mesmo que tal implique uma quebra marcada nos níveis de sucesso face ao 1.º ciclo.

A prática da diferenciação pedagógica em sala de aula e de coadjuvação docente é incipiente, na escola Azul, sobretudo devido aos constrangimentos associados aos espaços escolares referidos anteriormente. Persistiam, em 2017/18, vias de ensino não-regular direcionadas aos alunos com percursos marcados pelo insucesso e em risco de abandono, no 2.º e 3.º ciclos – apesar do seu reduzido peso, no seio do agrupamento, fica claro nos discursos que estas modalidades de ensino são vistas como opções de último recurso para aqueles que não se adaptaram à realidade escolar, configurando uma orientação assimilacionista para a integração dos alunos.

A relação com as famílias dos alunos da escola Azul é pautada por forças paradoxais de pressão parental, por um lado, e de adesão distanciada ao projeto educativo, por outro, configurando dinâmicas típicas das classes médias em ascensão (Seabra, 1997, 1999; Silva, 2003).

A transição entre ciclos e a constituição das turmas no 5.º ano

Na Escola Verde, a proveniência diversificada dos alunos que chegam ao 5.º ano das restantes escolas de 1.º ciclo do agrupamento constitui um desafio para a integração no 2.º ciclo do ensino básico. Por este motivo, desde 2014/15 que se deu prioridade à consolidação de uma estratégia concertada de facilitação da transição para a escola-sede, no 5.º ano.

Esta estratégia centra-se na aproximação gradual das vivências escolares dos alunos dos vários ciclos de ensino, com vertentes lúdicas, mas, também, pedagógicas. Além do dia dedicado ao acolhimento de alunos e pais no arranque de cada ano letivo, a festa anual de celebração do agrupamento serve, também, de pretexto para trazer os mais pequenos à “escola dos crescidos”. A aproximação não é, contudo, unidirecional: os técnicos do gabinete de intervenção fazem visitas às escolas de 1.º ciclo

para apresentar a escola-sede e o seu funcionamento aos futuros alunos. No âmbito de um projeto de escola dedicado à promoção da ciência, os próprios professores de 2.º e 3.º ciclo deslocam-se periodicamente às turmas de 1.º ciclo e da pré-escolar do agrupamento, para dinamizar com elas atividades de ciência experimental.

Além da vertente de integração social, a estratégia de transição entre ciclos da Escola Verde passa também pelo investimento na articulação vertical do currículo. Desde 2014 que se começou a definir que competências e conhecimentos deveriam os alunos ter, em cada ciclo de ensino, prestando atenção redobrada à necessidade de garantir a sequencialidade das aprendizagens para promover a continuidade do sucesso académico. No domínio da gestão docente, optou-se, ainda, por formar, sempre que possível, conselhos de turma reduzidos no 2.º ciclo – i.e., em que o mesmo docente leciona as várias disciplinas do seu grupo de recrutamento à mesma turma –, por forma a reduzir o impacto negativo que a multiplicação de figuras de referência educativa pode ter na integração sócio emocional dos alunos. Por fim, as reuniões de articulação entre ciclos começaram a ser mais recorrentes, ao invés de apenas no início e no final do ano letivo, aproveitando o conhecimento de longa data que os professores de 1.º ciclo têm acerca dos alunos, mas também com o propósito de adequar as metodologias, conteúdos e iniciativas dos vários ciclos de ensino às necessidades sentidas pelos vários intervenientes no processo educativo.

Os critérios de constituição de turmas no 5.º ano da Escola Verde integram-se, também, nesta estratégia mais ampla de transição entre ciclos de ensino. A manutenção dos grupos-turma que chegam do 1.º ciclo é, primeiramente, vista como promotora da integração dos alunos.¹²⁸ Ela serve, porém, também como forma de facilitação do trabalho pedagógico a desenvolver pelos docentes do conselho de turma:

“Há já aqui uma continuidade. E uma das informações que temos, por exemplo é que esta turma específica trabalha bem a metodologia de trabalho de pesquisa e trabalhos de grupo e é boa nos debates. Haver esta continuidade já nos dá algo no plano de turma com que nós possamos trabalhar. Se houver uma turma que seja mais lúdica, se calhar o plano de turma vai incidir nesse ponto forte, portanto esta continuidade é boa. Há escolas que optam por desmembrar turmas inteiras... também concordo [risos]. Agora escolher qual é a que funciona melhor... não sei (...). Vantagens: começam do zero, não há vícios, eles para falarem um com o outro, para destabilar uma sala não precisam de falar, basta olharem nos olhos, quando já se conhecem. Ao desmembrar a turma, dá-nos mais tempo para trabalhar a turma à nossa maneira, porque eles não trazem vícios. Desvantagens: não temos esta informação de como é que eles trabalham melhor, se trabalham melhor em grupo, se trabalham melhor individual, se trabalham a pares, se é um grupo forte, se é um grupo mais fraquinho...” (VERDE, DT)

¹²⁸ A literatura não é clara na atribuição de vantagens à manutenção dos grupos-turma entre etapas educativas, no que toca ao bem-estar e integração dos alunos na escola (Abrantes & Sebastião, 2010). Uma investigação portuguesa descobre mesmo que alguns alunos atribuem à chamada “continuidade pedagógica” – i.e., a manutenção na mesma turma e do mesmo grupo de docentes ao longo de vários anos –, tão valorizada pelas escolas, uma das principais razões para o seu insucesso no 3.º ciclo do ensino básico, nomeadamente, pelo efeito desestabilizador de dinâmicas de sociabilidade enraizadas entre pares (Abrantes, 2008).

Thrupp (1999) refere que a preferência pela adaptação do professor aos alunos, dominante em escolas socialmente desfavorecidas, está relacionada com a leitura feita pelo docente acerca das vantagens da imposição face à negociação dos papéis e da autoridade em sala de aula (sendo esta última particularmente frágil em contextos onde a ação pedagógica se encontra em descontinuidade ou confronto com as culturas dos alunos). Assim, a manutenção das turmas do 1.º ciclo torna-se uma estratégia de evitamento do conflito, na Escola Verde. No entanto, devido às frequentes referências, nas entrevistas, a turmas “melhores” e “piores”, bem como à correspondência destas turmas com as escolas de 1.º ciclo de origem, é possível que a comunicação de expectativas desiguais acerca das potencialidades de cada grupo-turma seja entendida pelos alunos e esteja, parcialmente, na origem de alguma da conflitualidade testemunhada nos recreios da escola por alguns alunos, como vimos anteriormente. Esta hipótese está em linha com resultados de investigações anteriores, que concluem que a integração em turmas etnicamente e socialmente heterogéneas tende a promover interações positivas entre alunos de diferentes origens, ao passo que os padrões relacionais em turmas segregadas/elitistas variam entre a separação e o conflito (Demanet et al., 2019; van Praag et al., 2015).

Ainda assim, apesar da homogeneidade relativa dos grupos-turma em termos das origens sociais dos alunos, a escola preocupa-se em distribuir de forma equilibrada os alunos com origem cigana, bem como os de origem imigrante que não tenham a disciplina de PLNM. No caso dos alunos abrangidos pelo programa PLNM, a escola opta por colocar todos na mesma turma (apesar de esta ser uma turma que integra outros alunos que não frequentam PLNM), de modo a conjugar a necessidade de gestão dos recursos humanos da escola, o apoio linguístico especializado e a manutenção de uma ligação o mais estreita possível entre estes alunos e o seu grupo-turma, constituído maioritariamente por colegas sem origem imigrante.¹²⁹

“Estão todos agrupados na mesma turma por uma questão de recursos. Porque esses alunos, dependendo do número que são por turma – e há algumas turmas que têm um número já muito significativo –, saem para ter Português com outro professor. No mesmo horário em que os restantes alunos com Português Língua Materna estão a ter, estes saem para um apoio específico (...). E por essa razão estão todos agrupados dentro da mesma turma. Isso implicaria... quem faz os horários não os conseguiria fazer. Temos uma [turma de PLNM] no 5.º, 6.º, 7.º, ...” (VERDE, Membro direção e DT)

Esta estratégia pode contribuir para “hierarquizar as turmas, opondo «enclaves de excelência» e «selvas de desinvestimento»” (Abrantes, 2003, p. 110). De facto, o comentário de um diretor de turma dá sustentação, pelo menos, à emergência de representações hierarquizadas acerca do valor académico das turmas que concentram os alunos de PLNM, face às restantes: *“são alunos que andam a um ritmo diferente, por desconhecimento da língua ou por dificuldades de aprendizagem, essa turma vai andar sempre muito mais devagar e o professor vai alterar muito mais a sua planificação”* (E11_Verde). Porém, é necessário ressaltar que estas turmas surgem, nos discursos, destacadas pela positiva,

¹²⁹ Esta estratégia não é nova, tendo sido detetada já numa escola suburbana da AML no início do milénio (Abrantes, 2003)

nomeadamente, no que toca ao sentido de autoeficácia que parece produzir nos docentes que lecionam estes alunos. Uma diretora de turma afirma que “*era uma turma onde eu tinha miúdos, desde cabo-verdianos, moçambicanos, angolanos, miúdos de etnia cigana, tinha um venezuelano, um paquistanês, um indiano, mas foi uma turma com que eu adorei trabalhar. E chegámos ao final do 6.º ano e eles passaram todos.*” (E10_Verde). São também destacadas as dinâmicas de pares pautadas pela colaboração e entreajuda que se geram nestas turmas, nomeadamente, pela necessidade comum de integração sentida pelos alunos de origem imigrante. É ainda prestada atenção especial a estes alunos (e às suas famílias), no processo de chegada à Escola Verde e ao país de acolhimento.

“Exemplo concreto, nós tínhamos uma aluna ucraniana que veio antes da guerra. Ela ficou num 5.º ano, e isto é um exemplo do impacto: ela sabia falar em inglês, e os colegas o inglês era... não era fácil de usarem inglês, mas ela foi integrada numa turma em que os colegas dela estavam disponíveis, e então andavam com o Google Translator e ela também. Teve um impacto interessante e desafiante para aqueles alunos, porque eles próprios, vários deles também eram de outras nacionalidades, mas sabiam falar português e expressaram-se interessados, motivados em querer ser útil para integrar [a aluna] e arranjam ideias alternativas para comunicar com ela.” (VERDE, Ass. Social)

Tendo em conta os resultados positivos dos alunos com origem imigrante na Escola Verde, é possível que a orientação igualitária – i.e., em que a gestão do contingente estudantil não passa apenas pela sua distribuição numa lógica gestionária, mas sobretudo pela alocação de recursos diversificados de modo a responder às necessidades identificadas – seja aquilo que permite que estas turmas não se transformem numa “selva de desinvestimento”.

Na Escola Azul, a transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico era, entre 2014/15 e 2017/18, gerida essencialmente com base na realização de reuniões de articulação entre docentes, com o propósito de passar informações relevantes acerca das várias turmas, dos conteúdos mais e menos consolidados, bem como acerca de alunos com necessidades educativas especiais e noutras situações de vulnerabilidade socioeducativa.¹³⁰ Para além dessa prática, organiza-se uma visita dos alunos do 4.º ano da escola de 1.º ciclo do agrupamento à escola-sede, no final de cada ano letivo. Esporadicamente, realizam-se projetos que envolvem diferentes ciclos de ensino, proporcionando oportunidades de coadjuvação e de participação de alunos e professores do 1.º e do 2.º ciclo.

Face à Escola Verde, na Escola Azul, a articulação entre ciclos com vista à integração social dos alunos não parece assumir um estatuto particularmente prioritário. Tal pode prender-se com uma certa naturalização dos maiores níveis de insucesso à chegada do 2.º ciclo, atribuída ao choque de “(i)maturidade”, ou a um desajustamento emocional – quase biológico – próprio da puberdade.

Apesar de continuar a predominar a solução, tradicional na Escola Azul, de manutenção dos grupos do 1.º ciclo, os discursos dão conta de um crescente ceticismo relativamente às virtudes da “continuidade pedagógica”. Contrariamente ao que acontece na Escola Verde, aqui, o fechamento dos universos de

¹³⁰ A articulação vertical do currículo é uma conquista mais recente da escola, que foi salientada nas entrevistas como uma das mudanças mais positivas dos últimos anos – sobretudo, pela docente coordenadora do 1.º ciclo.

sociabilidade dentro do grupo-turma é percebida como potencialmente constrangedora do desenvolvimento pessoal dos alunos e do seu progresso socioeducativo. É, também, possível que a separação cirúrgica de alguns grupos de pares e a distribuição dos “alunos-problema” pelas várias turmas constitua uma estratégia de controlo disciplinar, exercida num contexto escolar em que o domínio professoral sobre o processo pedagógico se encontra entre o modelo de escola tradicional e o de escola competitiva.

“Há uns anos atrás elas [turmas] vinham em bloco. Ou seja, estavam no 4.º ano, passavam para o 5.º todos juntos. Agora decidimos que não era muito benéfico, até era bom para eles irem mudando. Para conhecer alunos novos, uma realidade diferente, porque tínhamos situações em que eles chegavam ao 9.º ano e diziam «ah eu já ando com ele desde a pré», já se conheciam desde a pré, sempre na mesma rede. Depois começam a ter os mesmos vícios, a fazer as mesmas coisas, já se conhecem muito bem... então achámos que devíamos dividir as turmas.” (AZUL, DT)

Os microdados estatísticos a que acedemos permitem caracterizar de forma objetiva o que acontece às turmas na passagem do 1.º para o 2.º ciclo, em cada uma das escolas estudadas. Para esse efeito, tomou-se como exemplo a coorte de alunos que frequentava o 4.º ano em 2015/16 nas escolas de 1.º ciclo do agrupamento Verde e Azul e que seria, portanto, expectável que transitasse para o 5.º ano em 2016/17 e, por fim, para o 6.º ano em 2017/18.

O quadro 6.9 demonstra que o agrupamento Verde tem cinco escolas de 1.º ciclo que captam públicos diferentes entre si, no que respeita ao estatuto migratório e à escolaridade dominante na família. No 4.º ano, as escolas “Musgo” e “Menta” são simultaneamente as que têm menos alunos com origem imigrante (entre 6-15%) e mais pais com ensino superior (entre 14-25%).

Quadro 6.9. Passagem do 4.º ano (2015/16) para o 5.º ano (2016/17): capital escolar familiar e estatuto migratório dos alunos do agrupamento da Escola Verde

Escola	4.º ano - 2015/16						5.º ano - 2016/17
	Menta	Musgo	Verde	Esmeralda	Floresta	Total	Verde
N.º ALUNOS	26	17	56	38	21	158	148
N.º TURMAS	1	1	3	2	1	8	7
% FAMÍLIAS E. SUP.	25,0	14,3	7,7	5,4	5,3	11,5	10,0
% ALUNOS O. IMIGRANTE	15,4	6,3	27,8	17,1	23,8	18,1	25,7

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

As restantes escolas têm proporções consideravelmente inferiores de pais altamente escolarizados (entre 5-7%). No entanto, ao passo que a escola “Esmeralda” tem uma proporção intermédia de alunos descendentes de imigrantes (17%), na escola “Floresta” e na escola Verde (que também tem turmas de 1.º ciclo), esta proporção atinge cerca de um quarto dos seus alunos. Tal traduz-se, no 5.º ano, numa paisagem discente tendencialmente desfavorecida, já que as escolas do 1.º ciclo com mais pais com ensino superior e sem *background* migratório têm apenas uma turma de 4.º ano.

De notar, ainda, que o número de turmas diminui entre o 4.º e o 5.º ano, de oito para sete – tal indicia uma perda de alunos ligada a eventuais estratégias de “fuga” das famílias sem origem imigrante e das classes médias, da escola-sede para outros agrupamentos com melhor “reputação” (Abrantes et al., 2016).

Em suma, a Escola Verde recebe um número limitado de famílias altamente escolarizadas no 2.º ciclo, o que implicaria uma alocação particularmente estratégica destes alunos nas turmas do 5.º ano, se o objetivo for potenciar os resultados globais através da constituição de grupos heterogéneos. A figura 6.3 permite aferir se tal acontece.

No 4.º ano, as maiores taxas de retenção e desistência do agrupamento da Escola Verde verificam-se nas duas turmas que conjugam (i) a maior proporção de alunos de origem imigrante (mais de 30%) e (ii) nenhum aluno cujos pais tenham completado o ensino superior: na turma A da escola Esmeralda e na turma C da escola Verde, mais de 10% dos alunos reprovam, no 4.º ano. Assim, não parece existir, nas turmas do 4.º ano do agrupamento da Escola Verde, uma lógica de constituição de grupos heterogéneos no que respeita às origens sociais dos alunos, tendendo antes a concentrar-se os poucos alunos de contextos familiares favorecidos numa única turma. A ausência de pais com ensino superior, por sua vez, coincide com as mais elevadas taxas de retenção e desistência. Já a proporção de alunos com origem imigrante parece ter uma relação ambígua com a taxa de retenção e desistência, sendo particularmente penalizadora em turmas onde existam poucos ou nenhuns pais com ensino superior.

Na passagem para o 2.º ciclo, observamos a distribuição dos alunos pelas sete turmas da Escola Verde no 5.º ano, em 2016/17. Face ao 4.º ano, parece haver maior equilíbrio na composição sociocultural das turmas, nomeadamente, ao nível da composição migratória; no entanto, a proporção de alunos com pais altamente escolarizados varia entre 0% e 21,1%, sugerindo a ausência de uma estratégia de diversificação social dos grupos-turma na transição do 1.º para o 2.º ciclo, na Escola Verde. Face ao 4.º ano, é mais difícil detetar um padrão entre a taxa de retenção e a composição sociocultural das turmas de 5.º ano, sobretudo, no que toca à escolaridade familiar. Curiosamente, parece ser nas turmas com menos alunos com origem imigrante que mais alunos reprovam, ao passo que o oposto sucede naquelas com mais imigrantes. Tal poderá estar relacionado com a maior incidência da retenção, no 5.º ano, sobre os alunos de origem cigana, que, na Escola Verde, tendem a ser inseridos nas turmas com menor diversidade étnica.

Em suma, no 5.º ano, ao mesmo tempo que o grau de seletividade global aumenta na Escola Verde – note-se a subida expressiva das taxas de retenção em todas as turmas –, este aumento parece estar menos relacionado com as características do grupo-turma e mais com outros fatores, nomeadamente, de ordem individual ou organizacional.

Na passagem para o 6.º ano, assiste-se a uma reorganização composicional notável das turmas da Escola Verde. Em primeiro lugar, registam-se um total de seis turmas (menos uma, face ao ano anterior). Outra mudança prende-se com o aumento do desequilíbrio entre as turmas, com a proporção de alunos de origem imigrante a variar entre os 0% e os 45% e a de alunos com famílias que completaram o ensino

superior a variar entre os 0% e os 27,8%. Significa que, na sequência da seletividade escolar efetuada no 5.º ano, as turmas do ano seguinte na Escola Verde tendem a tornar-se social e etnicamente mais homogêneas.

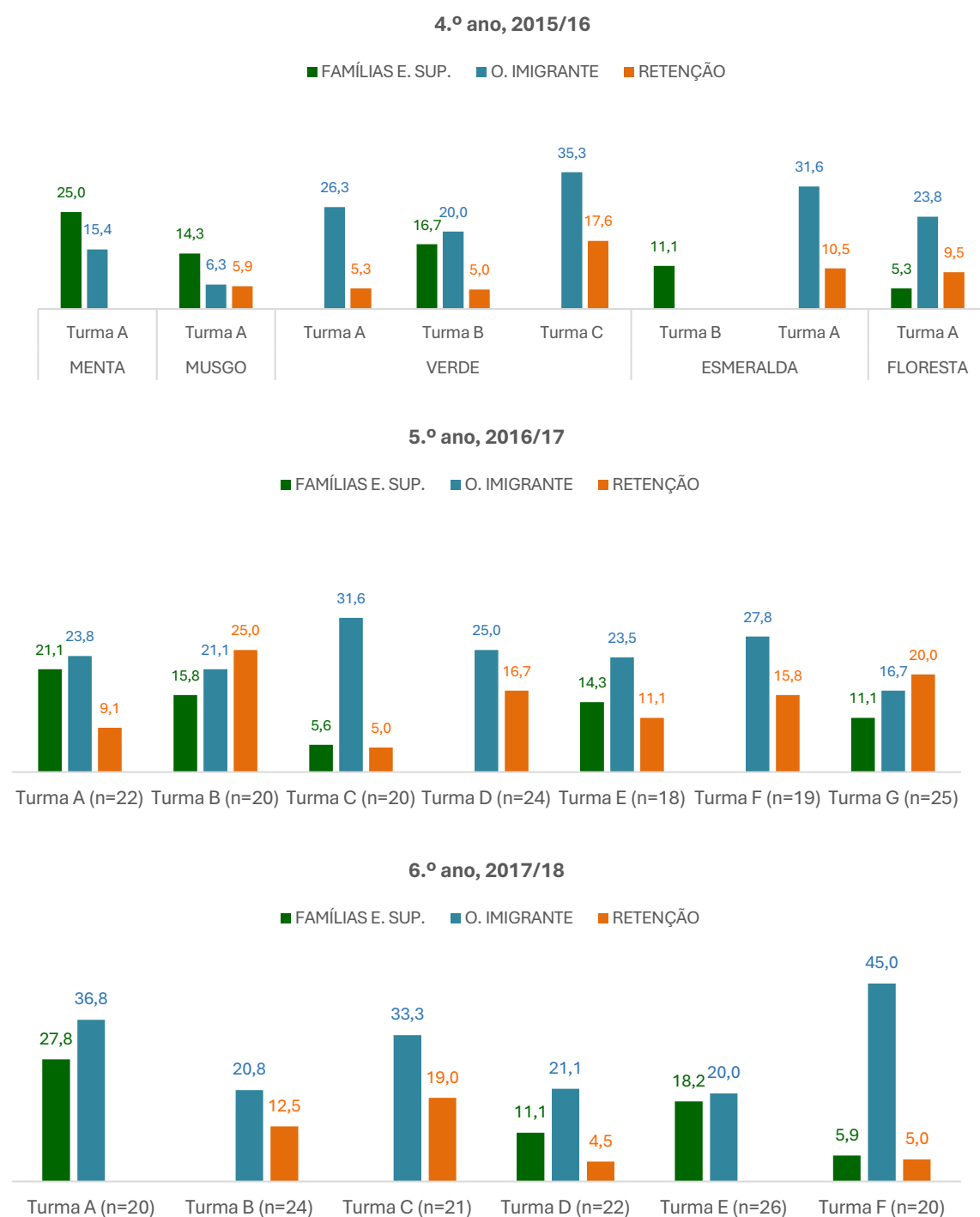


Figura 6.3. Composição e taxa de retenção das turmas do 4.º, 5.º e 6.º ano no agrupamento da Escola Verde, 2015/16 a 2017/18 (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Repetindo a análise para o agrupamento Azul, vemos no quadro 6.10 que este agrupamento tem apenas uma escola de 1.º ciclo, aqui designada “Turquesa”. Em 2015/16, a escola Turquesa contava com um total de 31,6% de pais com ensino superior e 17,6% de alunos com origem imigrante, no 4.º ano. No ano letivo seguinte, a Escola Azul contava com sete turmas de 5.º ano – mais uma, face às que existiam no 4.º ano –, representando um aumento do contingente total por via da entrada de alunos provenientes de outros agrupamentos, o que indicia a atratividade gozada por esta escola, no seio da rede escolar local. Ao mesmo tempo, esta transição é acompanhada pela diminuição da proporção de famílias com ensino superior para 28,6% e pelo aumento dos alunos com origem imigrante para 18,6%. Significa que a abertura da Escola Azul, no 2.º ciclo, a novos públicos implica o acolhimento de franjas populacionais ligeiramente mais desfavorecidas do que acontece no 1.º ciclo.

Quadro 6.10. Passagem do 4.º ano (2015/16) para o 5.º ano (2016/17): capital escolar familiar e estatuto migratório dos alunos do agrupamento da Escola Azul

<i>Escolas</i>	4.º ano - 2015/16	5.º ano - 2016/17
	Turquesa	Azul
N.º ALUNOS	135	152
N.º TURMAS	6	7
% FAMÍLIAS E. SUP.	31,6	28,6
% ALUNOS O. IMIGRANTE	17,6	18,6

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Vemos a distribuição destes alunos pelas respetivas turmas, entre o 4.º e o 6.º ano, na figura 6.4. No 4.º ano, apenas se verificam ocorrências de retenção na turma D da escola Turquesa, na ordem dos 4,5%. Esta combina a proporção mais baixa de famílias com ensino superior completo com a segunda mais elevada de alunos com origem imigrante.

Na passagem para o 5.º ano da Escola Azul, é mais difícil detetar um padrão na incidência da retenção entre turmas. Curiosamente, as duas turmas com as mais elevadas taxas de retenção (B e E), entre 3% e 5%, são as que têm maior proporção de pais com ensino superior. No 6.º ano, apenas em duas turmas os alunos transitam na totalidade para o 3.º ciclo do ensino básico (B e G); em contraste, é na turma C que se regista a taxa mais elevada de retenção (20%). Contudo, à semelhança do que aconteceu no ano letivo anterior, não é clara a relação entre este fenómeno e a composição social ou étnica das turmas.



Figura 6.4. Composição e taxa de retenção das turmas do 4.º, 5.º e 6.º ano das escolas do agrupamento da Escola Azul, 2015/16 a 2017/18 (%)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Os dados analisados permitiram uma aproximação empírica aos resultados das estratégias de constituição de turmas de 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, na Escola Verde e nas escolas de 1.º ciclo pertencentes ao seu agrupamento. No que toca às “escolas satélite” de onde a Escola Verde recebe uma parte considerável do seu público no 2.º ciclo, verifica-se a existência de dois estabelecimentos pautados por (i) famílias com níveis particularmente elevados de escolaridade, face ao contexto envolvente, e (ii) onde poucas famílias imigrantes têm a possibilidade de inscrever os filhos – as escolas “Musgo” e “Menta”.

Naturalmente, os baixos níveis de diversidade social condicionam a amplitude de estratégias de formação de grupos-turma passíveis de serem mobilizadas na passagem para o 5.º ano, pela escola-sede. Ainda assim, o desequilíbrio composicional é claro no que toca às origens sociais dos alunos: faz-se pouco para misturar os raros alunos com capitais escolares familiares acima da média em turmas socialmente desfavorecidas, bem como naquelas com uma elevada proporção de alunos com origem imigrante. Se esta estratégia não parece ter um impacto óbvio nas taxas de retenção e desistência do 5.º ano, as suas consequências são claras nos anos finais de ciclo (4.º e 6.º ano), onde a maior incidência da retenção coincide com as turmas sem qualquer aluno com pais altamente escolarizados.

Já na Escola Azul, a composição das turmas não parece produzir um efeito direto no desempenho académico dos alunos do 2.º ciclo. Isto apesar de a distribuição dos alunos ser cada vez mais desequilibrada à medida que estes vão progredindo, sobretudo, no que toca às suas origens sociais: no 6.º ano, a turma com menos alunos com pais altamente escolarizados (B) tinha apenas 13,8%, ao passo que a turma com mais famílias de elevados capitais escolares (F) tinha 38,1%. Ao nível da composição étnica, o desequilíbrio é mais óbvio no 5.º ano, onde a proporção de alunos com origem imigrante varia entre 11,1% e 31,6%. Importa, porém, salientar a intensidade da seletividade escolar que recai sobre os alunos com origem imigrante, dada a sua presença residual nas turmas de 6.º ano, por comparação ao 4.º e ao 5.º ano.

Diferenciação pedagógica ou curricular?

Constituídos os grupos-turma, de que forma é organizado o processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula? Nomeadamente, importa compreender de que forma as escolas estudadas lidam com a diversidade de perfis e de necessidades de aprendizagem que se concentram, no mesmo espaço-tempo letivo. As metodologias e estratégias são adaptadas dentro da sala (diferenciação pedagógica), fora da sala (grupos temporários de homogeneidade relativa) ou num tempo extralectivo (apoio pedagógico adicional)? O currículo é compreensivo ou são criadas ofertas alternativas, em paralelo ao ensino regular? Neste âmbito, importa analisar o lugar de medidas facilitadoras de práticas inclusivas de ensino-aprendizagem, como o papel das equipas de ensino especial, a abordagem à educação inclusiva e a preponderância de práticas de coadjuvação docente.

Na Escola Verde, as entrevistas – bem como os relatórios de avaliação externa da IGE – dão conta de uma utilização parca da diferenciação pedagógica em sala de aula, durante o período em análise (2014-2018). A escola utilizava, maioritariamente, uma metodologia semelhante à das “turmas fénix” – grupos temporários de homogeneidade relativa – para trabalhar com os alunos que, não estando abrangidos pela anterior lei do ensino especial, demonstrassem necessidade de recuperação de algumas aprendizagens, mantendo-se, ainda assim, no grupo-turma durante a maior parte do tempo letivo. Tal sugere que a preferência por turmas tendencialmente homogêneas pode ser explicada pela preferência para uniformizar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com o grupo alargado, o que facilita o trabalho do docente, por um lado, mas também permite uma maior flexibilidade das abordagens pedagógicas em função das necessidades de cada turma (Tomlinson, 2004).

“Nós podemos optar dentro de uma turma, dentro de um ano, por privilegiar este ou aquele domínio, nomeadamente a questão da leitura e da escrita. Se o aluno não consegue ler e não consegue interpretar aquilo que lê, isso vai ser prejudicial para ele em todas as áreas disciplinares, logo, vamos perder tempo a fazer aqui trabalho sistemático de leitura e interpretação. Porque mais tarde vamos colher os frutos e depois podemos ir recuperar o que não tivemos tempo para dar na gramática, na escrita... passar um bocadinho por aí, temos essa flexibilidade. Tanto que nós temos uma planificação de base que tem lá todas as aprendizagens essenciais que os alunos têm que desenvolver nos diferentes domínios das disciplinas. Agora estou a falar das minhas específicas, a História é cronológica, não posso fazer saltos, não é, tenho de seguir a linha que está no programa. Mas posso dar enfoque a uma competência que eu ache que é mais... que está mais frágil naquele grupo-turma, perder mais tempo ali e recuperar depois. Naquela perspetiva do lavrar, plantar para depois colher.

E: Pois. E sente que essa perspetiva depois... vamos imaginar que num grupo-turma tinha ali lacunas numa coisa muito específica. Enquanto estão ali...?

Ele vai distanciar-se um bocadinho dos outros grupos-turma, mas não é para nós caminho não fazer esse trabalho de reforço. Porque senão ele vai estar sempre com níveis de insucesso acima dos outros. E nós só conseguimos recuperar alguma coisa se cirurgicamente trabalharmos aquilo que é deficitário, para mais tarde tentar recuperar.” (VERDE, Membro direção e DT)

Adicionalmente, o testemunho da coordenadora da EMAEI é esclarecedor da importância do enquadramento político-legal no condicionamento das respostas dadas pelas escolas à diversidade:

“É assim, nós já fazíamos, tentávamos sempre fazer esse caminho da inclusão, como é óbvio. Mas havia muitas limitações com o Decreto-Lei 3/2008, que era o que havia (...). Portanto, este decreto [54/2018] teve aqui... veio aqui alterar algumas questões, nomeadamente em sala de aula. Que os meninos eram muito... os alunos eram retirados, isto no âmbito da educação especial, eram muito retirados, era um apoio especializado com o professor de educação especial, e agora tudo se passa dentro da sala de aula. Portanto, foi a grande mudança. Não foi fácil, estamos a fazer um caminho. Ainda estamos a fazer esse caminho, porque foram muitos anos. O corpo docente já não é muito novo, foram muitos anos a trabalhar duma certa forma, e agora desconstruir isto tudo e agora vamos fazer de outra maneira... tem de ser com passos pequenos. Com muita formação dos professores, sensibilização, os professores de educação especial estarem dentro da sala de aula para ver como é que se pode fazer a diferenciação pedagógica, não é? Como é que os diferentes alunos aprendem de formas diferentes, os estilos de aprendizagem... não é que os professores não soubessem, não é, mas a maneira... era tudo igual para todos, da mesma forma para todos. Isso teve... é um caminho que se faz (...).” (VERDE, Coord. EMAEI)

Apesar disto, as entrevistas denotam, unanimemente, abertura à coadjuvação docente e uma visão positiva da mesma, que se tem vindo a intensificar desde a pandemia Covid-19, no âmbito do maior

investimento feito para instituir uma prática estruturada da diferenciação pedagógica. Esta prática já existia antes, ainda que de forma limitada. Nomeadamente, a presença de mais que um docente na sala de aula era utilizado com o propósito de ajudar na dinamização de atividades práticas com a turma inteira, ou para consolidar competências interdisciplinares identificadas como críticas. Neste último caso, é exemplo a coadjuvação de docentes de Português na aula de Matemática, para reforçar as competências de leitura e interpretação de textos e, por conseguinte, a capacidade de resolução de problemas.

A Escola Verde explorou, ainda, a diversificação de ofertas curriculares no ensino básico, durante uma parte da sua história. Contudo, 2014/15 marcou o início do fim do investimento da escola nesta estratégia, começando pela extinção dos CEF e culminando, no ano seguinte, com o fim dos PCA, dos PIEF e dos cursos vocacionais. Esta decisão prendeu-se com o diagnóstico essencialmente negativo feito pelos atores escolares acerca das (des)vantagens associadas. É citada como problemática a concentração de alunos com trajetos acumulados de insucesso, geradora de uma conflitualidade permanente que fazia do trabalho com essas turmas “*mais uma gestão social, do que propriamente uma gestão da aquisição de conhecimentos*” (E3_Verde). Adicionalmente, a partir de 2015/16, a mudança de ciclo político permitiu um maior alinhamento entre o *ethos* cultural da Escola Verde e as políticas educativas. Assim, a aposta numa abordagem de escola preventiva do insucesso beneficiou de uma gestão pedagógica centrada no acesso igualitário a um currículo comum, ao invés da diferenciação curricular.

“(...) [até 2015/16] tínhamos Currículos Alternativos, porque era a única maneira também de proporcionar alguma saída para estes miúdos, de conclusão de ciclos. Tivemos CEF, enquanto foi possível, porque havia uma rotina... era em círculo, no fundo, não tinham sucesso escolar, portavam-se mal, não tinham sucesso escolar... aquela cadeia que... pronto. O bairro falava mais alto. Gradualmente as políticas de educação foram mudando um bocadinho, também, evoluíram mais em termos da forma como se avalia. De uma forma mais formativa, mais para as aprendizagens. Agora é mais visível, mas já começou aqui há alguns anos. E menos retenções potenciou também uma melhor integração. Já não se sentem excluídos (...).” (VERDE, Coord. Dep. CSH)

Na Escola Azul, os fortes constrangimentos na gestão dos espaços refletem-se em dificuldades na distribuição dos horários dos professores – nomeadamente, na definição de tempos comuns para a coadjuvação. Apesar disso, as entrevistas denotam uma perspetiva positiva desta estratégia de trabalho colaborativo e atribuem a incipiente prática da diferenciação pedagógica em sala de aula às dificuldades em garantir um professor extra em sala de aula, o que faz com que, “*na generalidade, estamos a trabalhar para todos (...), até porque com turmas muito grandes é muito difícil termos essas dinâmicas.*” (AZUL, DT).

À semelhança da Escola Verde, também na Escola Azul parece existir uma preferência dos docentes pelo ensino uniformizado para o grupo-turma, o que confirma a tese da quase-universalidade da resistência à diferenciação pedagógica, independentemente das características específicas do corpo discente (Dewulf et al., 2020b). Contudo, também neste campo as tensões valorativas entre o corpo docente se fazem sentir. Ao passo que alguns docentes demonstram conhecer e aplicar recorrentemente

os princípios da diferenciação pedagógica em sala de aula, como um foco na garantia do acesso igualitário ao conhecimento e às oportunidades de aprendizagem, outros manifestam maiores dificuldades em lidar com a diversidade acadêmica.

Veja-se, como exemplo de diferenciação pedagógica na Escola Azul, a posição do professor coordenador do departamento de ciências sociais e humanas relativamente à preferência pela adaptação dos critérios de avaliação, face à adaptação dos instrumentos de avaliação, como medida de diferenciação pedagógica:

“Uma das coisas que eu nunca dei a alunos, bem ou mal, não sei, mas nunca dei testes diferenciados, nunca. Porque pode olhar para o lado e pensar «por que é eu tenho um diferente?». A minha forma de corrigir é que é diferente. (...) e isto eleva as expectativas, porque eu parto deste princípio: se eu faço isto, o aluno vê e diz assim «ela acha que eu consigo», e aumenta ao aluno as expectativas e a melhoria. O que é que acontece? Ainda muito recentemente dei um teste igual também para essa aluna, e a única que conseguiu chegar a uma das perguntas até foi ela, que foi elogiada em sala de aula. «Não têm vergonha, só uma aluna?!». E era ela. Temos de ter altas expectativas, para mim, criar altas expectativas [é essencial], porque eles vão lá, vão lá. Não digo que não tenham algumas dificuldades, mas depois não ficam naquela linha, que é aquela linha que se repete... não, até sobem! Se nós quisermos, se incentivarmos, eles só aumentam, só melhoram.” (AZUL, Coord. Dep. CSH)

Das estratégias de diferenciação curricular, é bom exemplo o caso de um aluno recém-chegado dos EUA, filho de emigrantes portugueses, com dificuldades relevantes na escrita e leitura da língua portuguesa. Ainda que a adaptação das metodologias de avaliação seja uma possibilidade a equacionar, a passagem para uma modalidade essencialmente oral impede o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais:

“Tenho um aluno que muitas vezes está sentado ali ao pé de mim, a trabalhar comigo enquanto eu organizo os outros, porquê? Esse aluno tem muita dificuldade na leitura, porque ele veio dos Estados Unidos. Mas estava numa escola espanhola, mas ele é português (...). O problema é que ele não consegue... Ele agora está na [aula de português como] língua não materna, porque eu acho que ele não domina nenhuma língua. Não domina nem o inglês, nem o espanhol, nem o português. E há uma grande confusão. E começámos a perceber que ele tem um... não sabe escrever português. E fizemos uma experiência, lá está, temos de fazer alguma coisa para ajudar este aluno. Temos de ir arrançando estratégias, ver qual é que funciona. E notei, eu e outros colegas notamos que funciona lendo-lhe os exercícios e ele respondendo (...). E conseguiu tirar positiva. Inicialmente era muito frustrante para ele e para nós, porque vimos que voltava constantemente a tirar resultados negativos e não sabíamos muito bem como é que íamos dar a volta à questão.” (AZUL, DT)

Ainda assim, na Escola Azul, as respostas dadas à diversidade académica – sobretudo, no período entre 2014 e 2018 – deslocam-se decididamente para fora do espaço-tempo letivo, nomeadamente, com a ênfase nos apoios pedagógicos acrescidos e nas tutorias. A abordagem à educação inclusiva era, também, limitada ao domínio do departamento de ensino especial, com uma tendência para a exclusão do aluno “com alíneas” do resto da turma. Como sintetiza o professor coordenador: “No antigo decreto-lei, as coisas não eram bem assim [inclusivas], os alunos eram postos de parte. «Pronto, tem dificuldades, é teu»” (AZUL, Coord. Ed. Especial).

Mais uma vez, à semelhança da Escola Verde, a Escola Azul investiu na diversificação da oferta curricular no ensino básico. Entre 2014/15 e 2017/18, foram oferecidos CEF, cursos PIEF e cursos

vocacionais – os dois últimos, com turmas no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. O impacto destas medidas na redução do insucesso fica pouco claro, nas entrevistas. Se alguns docentes referem que estas ofertas deixaram de existir por se terem tornado redundantes, dada a melhoria significativa dos indicadores de abandono escolar precoce, outros salientam a dificuldade, ainda atual, em gerir casos de alunos cuja acumulação de insucesso os coloca numa posição de incompatibilidade profunda, quer com as lógicas da escola tradicional, quer com as “alternativas” oferecidas.¹³¹ Importa referir que a maioria destes alunos era e continua a ser de origem cigana.

Neste sentido, o diretor do agrupamento, em conjunto com um número de técnicos e docentes particularmente mobilizados para a inovação pedagógica e para o combate ao insucesso, elaborou um plano de estudos destinado à conclusão do ensino básico para estes alunos, assente numa metodologia inteiramente dedicada ao trabalho de projeto, que culmina na construção de um modelo de aeronave. Reuniu, para tal, apoio financeiro e logístico de alguns parceiros locais. A ideia era manter estes alunos ligados ao grupo-turma apenas nas disciplinas mais práticas, como educação física e cidadania. No resto do tempo letivo, tinham aula com um docente para cada disciplina estrutural – português, matemática, história, ... –, com conteúdos e atividades adaptadas para privilegiar as competências essenciais a adquirir, por ciclo, através de metodologias práticas. O relato da técnica mediadora é esclarecedor, quer dos resultados positivos obtidos por esta medida na conclusão de ciclo por um aluno à beira do abandono escolar, quer dos obstáculos colocados à sua continuação por uma cultura organizacional de escola voltada para a performance e a competitividade: a proposta de continuação foi rejeitada em conselho pedagógico, em grande parte, devido à relutância da maioria dos docentes em transitar alunos que realizaram as disciplinas centrais do currículo do ensino básico numa modalidade altamente adaptada.

“Estes miúdos têm umas vivências diferentes e nós não podemos criar expectativas nestes miúdos porque se nós defraudamos as expectativas destes miúdos, nós perdemos. É automático, eles acreditam em nós. Então nós viramos, mas só viramos uma vez, já não os viramos a segunda. Eles são assim. E a vida faz com que eles sejam assim mesmo.

E: Sim e normalmente são miúdos que quando chegam às vossas mãos já passaram por uma série de provas que sentiram que não venceram, portanto, esta é só mais uma...

Sim, esta é só mais uma e «vocês são todos iguais, os professores são todos iguais». Eu acredito que ele... eu acho que ele sabe que não depende de nós, deixou de estar nas nossas mãos explicar-lhe, mas é o que ele diz: «eu não vou à escola, não me faz sentido, o que é que eu vou fazer para a escola? Não percebo nada daquilo. Vou estar com uma turma com que não me identifico com ninguém que lá está. Olham todos para mim de lado» (...). As conversas... acha que aquilo é tudo ridículo. As miúdas parecem galinhas. Os putos que só querem jogar à bola e à apanhada. «O que é que eu estou ali a fazer? Parece que caí noutra planeta». «Mas porque é que não ficas no teu cantinho, ficas lá atrás na tua, tentas ouvir», «ok, hoje vou». Depois vai lá [ao gabinete da mediadora] bater à porta: «desisti. Não dá, não percebo nada. O professor de matemática põe-se lá com letras e com números, e...

¹³¹ Convém aqui recordar que os alunos – mesmo os mais novos – são geralmente capazes de captar os significados latentes das ações pedagógicas. Veja-se os testemunhos de jovens inseridos em turmas de percursos curriculares alternativos (PCA) acerca do modo negativo como a comunidade escolar os perspetiva e ao seu potencial enquanto alunos, encontrando reflexo direto nos discursos dos docentes (Seabra et al., 2012). Entende-se, portanto, a relutância dos alunos a quem a escola falhou repetidamente, em aceitar soluções “alternativas” ao ensino regular que apenas comprovam o seu estatuto subalterno no seio da organização (Tarabini et al., 2022; van Canegem et al., 2022).

grande confusão, já tinha um nó no cérebro. Não consigo». Não consegue, e muito menos estar sentado da 1 às 2 da tarde, com 5 minutos de intervalo, não consegue. Estes miúdos, tem de ser com oficinas, tem de ser coisas práticas, e no meio das coisas práticas meter ali [conteúdos]... porque o T., o ano passado teve uma coisa, que era aquilo que eu queria fazer este ano, mas não consegui. Que era: ele tinha os horários dos professores da sala de estudo, eu fiz-lhe um horário com a professora de matemática aqui, com a professora de História aqui, com a professora de ciências aqui, e depois fora do horário tinha momentos para trabalho autónomo que era quando ele tinha de fazer o relatório dos aviões. E esses professores não lhe faziam testes, faziam fichas e trabalhos (...). Porque assim era mais giro, porque era um trabalho que a professora ia também contar a criatividade (...). A professora de matemática estava encantada com ele, porque achava que ia chegar ao pé dele e que ele não ia conseguir fazer as coisas. Ela tinha-me dito «o que é que eu faço com ele?», «Faz só coisas práticas, do género, trabalha com ele as percentagens, ele ir a uma loja, escolher uns ténis e está lá que tem 50% de desconto, para ele saber o que é 50% de desconto nos ténis.» E ela «ah, está bem, mas e mais?», «Não sei, ler um gráfico, fazer coisas que ele se vá debater com isso na rua». Então estávamos na altura das eleições e ela trazia o PS, a CDU... «Então, oh T., o que é que isto quer dizer?», «Então, ganhou este. O queijinho é maior». Ele sabia fazer as coisas (...). A professora estava encantadíssima. Quando ela dizia «pronto, a aula terminou, podes sair», «Então, mas já? Ainda está aqui este exercíciuzinho, não posso fazer?», «Está bem, então vá, isto podia ficar para a próxima, mas se quiseres fazer agora...», «não faz mal, eu faço». E fazia. Os professores ficavam impressionados com ele. E depois este ano eu tentei fazer o mesmo, mas não consegui. Porque eu não queria fazer só para ele – depois eu estico-me –, queria fazer para os outros [alunos em risco de abandono escolar], também. Fazia por ciclo, todos os do 7.º, matemática a esta hora... e a professora ficava aí com um grupinho de 3 ou 4.» (AZUL, Mediador)

Relação com as famílias

Na Escola Verde, os discursos dão conta de uma relação com as famílias dos alunos pautada pela cordialidade e preocupação. O papel do diretor de turma (DT) é visto como central no estabelecimento desta ponte, sobretudo, com os encarregados de educação. Mas esta função não está circunscrita a esses atores escolares: é frequente a mobilização das várias estruturas do agrupamento, nomeadamente, dos técnicos do gabinete de intervenção e da EMAEI, de acordo com as necessidades específicas identificadas pelo DT. Na comunicação com as famílias, é enfatizado o papel definidor da abordagem feita pelos atores escolares, cuja responsabilidade é tranquilizar os EE, desmistificar a “caixa negra” dos procedimentos escolares e, ao mesmo tempo, transmitir a necessidade de colaboração mútua no interesse superior do aluno. É feito um esforço contínuo, ao longo do ano letivo, para cultivar entre os EE um sentido de disponibilidade da escola, na figura do DT enquanto ponto privilegiado de contacto, para atender às suas necessidades e dos alunos.

“Eu entendo a relação pedagógica com os meus alunos também a partir da mediação que é feita na família. Isto é um grupo de trabalho, que inclui pais, professores e alunos. E esta trilogia tem que estar em sintonia e a trabalhar em sintonia. E o diretor de turma tem aqui um papel de mediador fundamental. Quando se consegue que esta equipa trabalhe em conjunto, os nossos alunos têm sucesso. Quando esta equipa não trabalha em conjunto, surgem problemas. E depois desgastamo-nos imenso a resolvê-los. Até ao momento, sempre tenho tido uma boa receção por parte dos pais e dos encarregados de educação. Não são encarregados de educação fáceis de trabalhar, mas aqui também a interculturalidade tem um papel muito importante e determinante. E tem de ser feita uma relação de proximidade... eles não podem ver o professor como alguém superior que está... não. É um trabalho de proximidade (...). Há duas palavras-chave na minha prática como professora e como diretora de turma: cooperação e respeito. Essas são as pedras basilares. E são o motor para

pôr a funcionar tudo isto (...). Mas às vezes não é fácil, para estes pais. E há pessoas destas que nem sequer têm um contrato de trabalho, que estão ilegais e não podem faltar, se faltarem não recebem porque vão para a rua. E é preciso dosear [as reuniões]. Se eu fizesse um levantamento estatístico dos meus atendimentos nos últimos 10 anos, eu diria que mais de 70% ocorreram fora da minha hora de atendimento. Mas se eu não o fizer, não tenho este contacto, a proximidade com os pais. E às vezes ligam-me, ou ligo-lhes eu e faculto-lhes o meu número. Nunca tive problemas, se alguma vez tiver, repensarei essa medida [risos]. Porque eles têm de sentir que trabalhamos para o mesmo objetivo. E que isto não é um depósito de crianças, que é um sítio onde trabalhamos para que eles evoluam. Senão não era uma escola, era um ATL.” (VERDE, Membro direção e DT)

Algo que permeia as entrevistas é a compreensão relativamente aos fatores de ordem estrutural que impedem ou dificultam a participação ativa de muitos encarregados de educação na vida escolar dos educandos. Neste sentido, tanto a vertente igualitária como a vertente multicultural de atuação da Escola Verde informam os estilos comunicativos. Os pais são frequentemente contactados pela escola no sentido de os ajudar a ultrapassar problemas legais, burocráticos e de acesso à proteção social, alguns dos quais não estão, necessariamente, sob a sua alçada de intervenção. Simultaneamente, alguns atores escolares salientam a importância de proporcionar às famílias mais distanciadas da escola espaços semiformais onde se sintam incluídos. Como refere o professor coordenador do EMAEI:

“E elas precisam muitas vezes, estas famílias, de serem ouvidas. Porque às vezes não têm voz. E já tenho tido reuniões que eles falam, falam, falam e precisam desse momento para falar e não há esse espaço para falarem. Isto às vezes faz a diferença, faz a diferença depois na presença dos alunos na escola.” (VERDE, Coord. EMAEI)

Esta abordagem mediadora à relação com os EE pode explicar por que razão as principais dificuldades apontadas no contacto com os EE não seja a conflituosidade das relações, mas sim conseguir “chegar à fala” com alguns deles e, nos casos mais dramáticos de absentismo, ser capaz de transmitir a importância do seu papel em garantir a assiduidade do educando. Persiste, contudo, uma visão relativamente limitada daquilo que pode ser a participação dos pais na escola, como aliás expressa o assistente social, coordenador do gabinete de intervenção da escola:

“Eu não sei até que ponto já se despendeu o tempo necessário para refletirmos sobre o que é isso da relação com a família, ou o que é que a escola pretende com a família. Eu acho que isso deverá ser a primeira coordenada. Porque não é só «a família tem de estar, tem de participar na escola, tem de ir à escola». Facilmente circunscrevemos boas e menos boas famílias se vai sempre às reuniões ou não. É muito mais do que isso. Portanto, em primeiro lugar, é importante – e essa discussão ou reflexão ainda não foi feita de uma forma intencional, digamos assim. «O que é que pretendemos com as famílias?». E a partir daí, ok, falamos em participação da família, mas é presença física? É outras formas de participação? E devemos elencá-las para entender como é que está a situação. E perceber o que é que eu, escola, posso fazer, o que é que não cabe à escola fazer e o que é algo que deve ficar no contexto da família.” (VERDE, Ass. Social)

Demonstrativo do olhar estreito sobre o lugar dos EE na Escola Verde é a referência frequente à fraca participação nas reuniões de pais, no 2.º e 3.º ciclo. Quando se pergunta de que forma a escola procura envolver os pais no processo educativo, refere-se sobretudo os contactos por *email* ou telefone feitos para os encarregados de educação, geralmente, para os “informar” de algum problema com o educando e recomendar cursos possíveis de ação. É ainda mencionada a fraca adesão a iniciativas de formação

dos pais ocasionalmente organizadas pela escola, acerca de temas como a saúde, a nutrição ou o digital, por oposição às ocasiões festivas, em que a participação é maior, ainda que longe de massificada. O envolvimento dos pais nos órgãos de gestão do agrupamento ou no processo de ensino-aprendizagem não emerge nos discursos, como realidade ou como possibilidade de interesse. De facto, o testemunho do representante dos pais no conselho geral é esclarecedor do modo como as particularidades das fronteiras físicas que separam a escola do seu território envolvente comunicam uma mensagem propiciadora do distanciamento das famílias, face ao estabelecimento escolar:

“No 1.º ciclo, nós entramos com os meninos dentro da escola, vamos levá-los à sala. Aqui ficam ao portão e ainda têm ali um torniquete para passar. Os pais não entram na escola. Só isso já cria um afastamento enorme. Eu acho que é logo o primeiro... se calhar ali no 1.º ciclo, o portão que fizeram novo, na entrada aqui para a pré, eu ainda não vi, mas provavelmente os pais também conseguem entrar. Aqui [na entrada principal] não, os pais ficam todos à porta, tem o torniquete que barra a entrada. «Tu vais, eu fico». E quando entramos é para resolver chatices, ou tenho que ir à Secretaria tratar de um papel, ou tenho que ir falar com a senhora diretora porque fui chamada para esta sala. Eu não posso ir... por exemplo, mesmo eles já sendo autónomos, mas não posso vir eu comprar as senhas de almoço do meu filho, eu não posso vir à papelaria comprar o material escolar para ele, escolher com ele. É claro que eles são autónomos, têm de crescer e a gente tem que lhes dar autonomia, mas a partir do momento que nós não entramos, acho que não estamos a ser acolhidos. Pronto, acho que é a explicação. Se eu não posso entrar é porque não é para entrar. Não sei, aí tinha de ser a associação de pais [da Escola Verde] a criar aqui alguma atividade que envolvesse a comunidade, para eles entrarem. Porque o único dia que os pais entram, que eu assisti, foi o Dia do Agrupamento, fora os dias das reuniões (...). E ainda hoje, eu venho ter consigo, eu tenho de chegar ali ao portão e tenho de dizer o que é que eu venho fazer. Bastava se calhar darem um cartão aos pais, se tem um aluno cá, mostrava o cartão, é pai de um aluno, pode. Estranhos é que não, mas se é pai de um aluno pode entrar. Mas eu acho que a barreira é logo ali, é o torniquete. Eu vejo assim. Porque quem consegue entrar cá dentro, que é o meu caso, o acolhimento, o calor humano é assim uma coisa... mas quem não entra, não sabe, nem tem noção, o que é uma pena. Mas como é que resolves esta situação? Não sei, porque são muitas crianças para entrar, de manhã era impensável os pais entrarem com as crianças. Mas haver uma atividade, ou haver um café onde os pais pudessem vir tomar um café à escola. A sala do aluno, acho que tem uma porta direta para a rua (...), podiam vir tomar um café, pronto, e era uma entrada exclusiva para os pais dos alunos. Podia ser uma mais-valia (...). Mas eu também percebo a questão da segurança... isto é sempre um pau de dois bicos.” (VERDE, Rep. Pais CG)

Na Escola Azul, a generalidade dos discursos salienta o papel dos atores escolares, na relação com as famílias, enquanto “informadores” do progresso e dos resultados obtidos pelos seus alunos – em linha com o ideal-tipo do “pai cliente” (Silva, 2003) que se vê na qualidade de consumidor do serviço educativo prestado pelos professores. Ao contrário do que acontece na Escola Verde, aqui, entende-se que os encarregados de educação revelam um interesse ativo na vida escolar dos filhos, nomeadamente, com elevadas taxas de participação nas reuniões de pais e contactando os diretores de turma de modo mais ou menos recorrente, ao longo do ano letivo, para acompanhar o seu progresso, esclarecer questões relativamente a certos elementos avaliativos ou pedir conselhos acerca do melhor modo de acompanhar o educando fora dos tempos letivos.

“Nós pedimos que eles vão acompanhando as aprendizagens dos filhos, não é? Sempre que haja dificuldades... os pais têm conhecimento disso e às vezes até informam, «olhe ele não está a conseguir fazer isto». Ou «como é que eu posso ajudar?». Alguns pais têm perguntado

como é que podem ajudar neste sentido, de que o filho possa colmatar esta situação ou outra, se a escola não consegue. Às vezes eles têm apoio, mas não conseguem vir ao apoio porque o apoio é fora do horário. E às vezes os pais dizem «pois, não pode ir, mas como é que eu posso ajudar neste sentido?», às vezes o professor orienta «faça isto, faça aquilo».

E: Pois, e normalmente, quais é que são as indicações que são dadas em termos de... ou seja, no fundo o que é que é esperado das famílias?

É esperado que controlem a assiduidade. E às vezes eles dão faltas e os pais nem sabem, não é? Portanto... até porque eles têm acesso ao programa, o programa que nós usamos. Eles conseguem controlar as faltas ou o que é que os alunos dão nas aulas, os sumários e isso tudo, os materiais, os trabalhos que fazem na aula... aquilo que o professor eventualmente orienta... (AZUL, DT)

Contudo, a prestação global dos pais na Escola Azul não é a mais adequada, na perspetiva de vários entrevistados. Existe a perceção de que uma fração considerável dos EE se demite de uma parte fundamental das suas funções: a de monitorização e cuidado quotidiano dos seus educandos. O seu principal foco é o controlo dos resultados académicos, descurando o bem-estar geral dos alunos, não estabelecendo rotinas de trabalho, alimentação e sono e não conversando com os filhos acerca do seu dia ou dos seus interesses.

“Os pais só querem... no fundo, a preocupação dos pais é no final do período, os resultados.

E: Se houver negativa?

Sim, se houver negativa «Ai, o que é que se está a passar?». Se não houver negativa, está tudo bem e não acontece nada. No 2.º ciclo os pais ainda vêm à escola, ainda se preocupam, ainda mandam emails, ainda tentamos conversar, arranjam estratégias, de «tem como monitorizar isto?», «combinei isto, mas tem de ser a mãe a monitorizar, consegue?» e a mãe consegue. No 3.º ciclo já não consigo nada disto, dificilmente.” (E7_Azul)

“Estes meninos, começamos por pensar muitas vezes «Ah, tem dificuldade de aprendizagem». Aplicamos as [medidas] universais, tentamos ajudar, mas depois começamos a ver, em conversa com a família e um bocadinho mais, começamos a ver que o problema é a desmotivação. É a falta de ritmo de trabalho, não há uma orientação, não há uma rotina [em casa]. «O que é que fizeste na escola? O que é que aprendeste». Esta conversa, não há esta rotina. Provavelmente, alguns encarregados de educação... tenho dúvidas que saibam em que ano é que eles estão. Outra é que começamos a ver que não dormem, principalmente no 2.º ciclo, temos cada vez mais casos. Eles não dormem porque estão a jogar. Jogam muitas horas durante a noite, ou no telemóvel ou no computador e os pais não conseguem controlar. Vão-se apercebendo, começam a ver que já é um problema, alguns pais já perceberam que é mesmo um problema grave.” (AZUL, Mediador)

Adicionalmente, é criticado o desinteresse dos EE na vida da escola para além dos seus filhos ou das ocasiões festivas. Aqui, ao contrário da Escola Verde, existe um desejo de participação mais ativa dos pais na gestão administrativa do agrupamento e na contribuição construtiva para a resolução de alguns dos principais problemas da escola – nomeadamente, das condições materiais. Pelo contrário, salienta-se a postura muitas vezes conflituosa adotada pelos pais.

“Quando aqui cheguei pensei, «Mas porque é que os meu colegas diziam tão mal desta escola? Isto não tem nada demais». O que é certo é que é isto passa da escola lá para fora, não sei porquê. Não sei porquê. Porque do corpo docente não é. Calculo que possam ser os encarregados de educação, que temos aqui sempre um conjunto de encarregados de educação muito insatisfeitos com a escola, e que diga estas coisas lá fora.

E: Ok, insatisfeitos com a escola, já agora, a que nível? Tendo em conta as mesmas frustrações de que me estava a falar? Em termos de espaços, das condições, ou de outras questões?

Eu parece-me que aqui há um conjunto de... porque eu nunca tive problemas com encarregados de educação como tive nesta escola e como vejo os meus colegas ter. Porque sempre encontrei pais muito colaborativos, a quererem... «como é que eu posso ajudar o meu filho», «veja lá se ele faz os trabalhos de casa», «o que é que eu faço em casa para...?». E a postura que eu vejo aqui em muitos encarregados de educação não é essa. É sempre no ataque à escola, não consigo perceber porquê. Não vêm para colaborar. Se um professor diz qualquer coisa, caem em cima porque o professor não pode dizer aquilo, porque o diretor fez e o diretor não pode... Este tipo de postura (...). Eu não sei. São problemas que as pessoas têm com a escola, com a instituição escola, ou que eventualmente até podem advir do tempo de quando eram estudantes, que não tem nada a ver, mas que se perpetua e depois esta colaboração não passa. A direção, a decisão da escola é sempre posta em causa, o diretor de turma é sempre posto em causa, o professor é sempre posto em causa, e assim é complicado de trabalhar.

E: E sente que isso é mais ou menos generalizado por todos os ciclos, ou sente-se mais, por exemplo, no secundário...?

Não, eu acho que isto é de uma forma geral. Às vezes, os pais do 2.º ciclo exageram um pouco mais, porque «agora mandou calar a minha criança», ou «marcou falta à minha criança».

E: São pequeninos, ainda [risos].

São pequeninos, mas os pais veem sempre a coisa na injustiça, não percebem que para aquilo ter acontecido, algo se passou e é preciso perceber o quê. Mas a postura nem sempre é essa e torna um bocadinho complicado o trabalho.” (AZUL, Pres. CG)

6.5. Síntese: a “escola eficaz” acolhe *para* ensinar

A análise dos dados recolhidos no âmbito do estudo de caso comparado permite corroborar diversas teses acerca dos condicionamentos contextuais à atuação das escolas, ao mesmo tempo que contraria e complexifica outras. Em primeiro lugar, o *peso da envolvimento sociocultural nos modos de pensar* dos atores escolares acerca da sua realidade de atuação fica claro. Num contexto desfavorecido como o da escola Verde, as origens sociais (e étnicas, no caso da comunidade cigana) dos alunos tornam-se um marcador incontornável das fronteiras simbólicas no seio da organização, às quais se juntam a questão da língua, no caso dos alunos com origem imigrante de 1.ª geração cuja língua materna não é o português. Num contexto socialmente heterogéneo com baixos níveis de diversidade migratória e étnica, como o da escola Azul, os eixos de diferenciação do corpo discente fazem-se em torno de elementos que acabam por funcionar como *proxys* implícitos das origens sociais e étnico-nacionais dos alunos, como são o seu desempenho académico ou a “qualidade” da ação educativa extracurricular protagonizada pelas famílias: o estatuto minoritário da diferença contribui para a sua relativa invisibilidade nos discursos dos atores escolares, sinalizando um estatuto periférico no projeto educativo da escola.

Estas diferenças contextuais permitem explicar as *visões de escola* díspares em cada estabelecimento de ensino. No contexto mais desfavorecido, as expectativas globalmente baixas sobre o sucesso académico dos alunos motivam a adoção de uma missão de escola integradora através da

promoção do bem-estar e da valorização da diversidade. Porém, ao invés de configurar aquilo que alguns autores associam ao domínio de uma visão “pacificadora” da ordem escolar, descomprometida com o processo de ensino-aprendizagem (Canário et al., 2001), a abordagem da escola Verde configura uma lógica igualitária, por estar enquadrada numa estratégia mais ampla de promoção do sucesso. Já na escola Azul, as elevadas expectativas partilhadas pelo corpo docente manifestam-se numa conceção de escola próxima do ideal competitivo, onde a inovação educativa e a promoção do bem-estar surgem com um estatuto secundarizado face à missão primária de garantir os melhores desempenhos possíveis. Regista-se, portanto, uma correspondência entre as desigualdades nos contextos de atuação das escolas e a sua adesão a modelos democráticos ou competitivos de ensino (Torres, 2018).

Surgem algumas conclusões contraintuitivas. Por um lado, os melhores resultados da escola Verde face à Azul podem ser, em parte, atribuíveis ao “nivelamento por baixo” decorrente das baixas expectativas.¹³² cremos, contudo, não ser possível reduzir a eficácia inesperada da escola Verde à tese leiga do suposto “facilitismo” promovido pelos estabelecimentos de ensino localizados em contextos desfavorecidos (Abrantes, 2009a). Sobretudo, porque os discursos dos entrevistados revelam claramente que *a prevalência de baixas expectativas académicas não equivale à ausência de expectativas* – algo que configuraria a situação de uma escola que assume o seu estatuto enquanto mero reservatório de contenção do insucesso, numa lógica de “fim de linha” (Benavente, 1990).

Tanto na escola Verde, como na escola Azul, o sucesso dos alunos assume uma centralidade inegável nos discursos e nos documentos estratégicos e prevalece a ideia de que todos são capazes de aprender. Porém, no agrupamento da escola Verde opta-se por fazer uma gestão integrada dos programas curriculares ao longo dos vários ciclos do ensino básico, remetendo conteúdos e competências mais complexas para o final desta etapa e priorizando a consolidação dos conhecimentos basilares no 1.º e 2.º ciclos. Tal revela uma *intencionalidade igualizadora*, ou compensatória, por detrás das estratégias de gestão da diversidade na escola Verde que seria difícil de efetivar num contexto como o da escola Azul, onde o quotidiano é marcado pela gestão da pressão parental sobre a qualidade percebida da prestação do serviço educativo. Corroborando a ideia de que o “peso do contexto” não se faz sentir apenas nas escolas desfavorecidas, pesquisas anteriores mostram como algumas frações das classes médias olham com desconfiança para modelos integradores de gestão da diversidade interna das escolas, por entenderem que estratégias como a gestão flexível do currículo, as turmas heterogêneas ou a diferenciação pedagógica respondem às necessidades dos alunos mais “fracos” em detrimento da sua prole (Ball et al., 1995, 2013; Thrupp & Lupton, 2011).

¹³² Importa salientar que a incerteza relativamente à validade das comparações entre escolas com base em indicadores de desempenho endógenos, como as classificações finais às disciplinas ou as taxas de retenção e desistência, é uma das desvantagens de trabalhar com este tipo de dados, ao invés de instrumentos de avaliação externa como os exames nacionais. No entanto, como salientámos no capítulo 3, a fraca qualidade dos microdados cedidos pela DGEEC no que toca às classificações obtidas nos exames nacionais impediu-nos de fazer outra escolha.

De forma mais surpreendente, os estudos de caso revelaram uma *descoincidência*, em ambas as escolas, *entre as crenças de ensinabilidade e as expectativas docentes* acerca dos alunos. É na escola Verde que os entrevistados salientam percepções globalmente mais positivas acerca das características dos seus alunos enquanto aprendentes, apesar do limiar das expectativas para o desempenho ser mais baixo. Pelo contrário, na escola Azul, as expectativas elevadas surgem frequentemente implícitas no modo autoevidente como a adaptação dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem é descrito e, ao mesmo tempo, contrastam com as limitadas referências às características positivas dos alunos. Estes resultados não são totalmente estranhos à literatura sociológica, que tem analisado a tendência dos docentes que trabalham em contextos sociais desfavorecidos para enfatizar a docilidade e permeabilidade destes alunos (Lareau, 2003). Já a experiência de lecionar os descendentes das classes médias pauta-se crescentemente por processos de instrumentalização da educação escolar enquanto meio de credencialização, promovendo o desenvolvimento de uma relação mais distante e desencantada entre professores e alunos, já identificada por Becker (1952) há sete décadas.

Analisando os padrões de desempenho académico dos alunos em ambas as escolas – sobretudo, daqueles com origem imigrante – à luz destes factos, emerge como possibilidade explicativa da eficácia inesperada da escola Verde que *as expectativas docentes podem importar menos em contextos escolares que conjuguem crenças de ensinabilidade positivas com estratégias concertadas de promoção do sucesso académico*. Esta ideia é relevante, desde já, por obrigar a questionar duas tendências prevalentes na literatura sobre eficácia escolar e sobre o efeito-escola:

- (i) A ideia de que a cultura de expectativas prevalecente numa escola é um dos fatores explicativos centrais para a sua “eficácia inesperada”. A nossa análise parece corroborar a tese “realista”, proposta pelos críticos do campo da eficácia escolar, que defendem uma relação causal inversa entre as expectativas e os resultados: as escolas não produzem melhores resultados por terem expectativas elevadas sobre os seus alunos, mas é precisamente por terem alunos com trajetórias de sucesso académico que prevalecerão expectativas correspondentes entre o corpo docente (Angus, 1993; Thrupp, 1999);
- (ii) A tendência para conflacionar expectativas com percepções acerca das qualidades dos alunos, assumindo-se uma correlação linear entre ambas, pode configurar uma utilização abusiva de indicadores de ensinabilidade como *proxy* de expectativas. A nossa análise indica que é possível coexistir, na mesma escola, expectativas e percepções mutuamente antagónicas em relação ao corpo discente, corroborando a ideia de que, em contextos desfavorecidos, as crenças de ensinabilidade podem ter um efeito mediador positivo sobre o desempenho académico (Agirdag, 2018; Vervae et al., 2016).

Estes resultados providenciam uma ponte realista entre o *otimismo descontextualizado* da eficácia escolar – que coloca o ónus da responsabilidade pela lei da reprodução social na incapacidade de os docentes nutrirem expectativas elevadas sobre os seus alunos – e o *ceticismo fatalista* dos críticos do campo – cujo esforço contextualizador acaba por fechar as portas à possibilidade de os atores escolares

serem agentes de mudança. Para isso, importa, antes de mais, compreender os limites explicativos das “expectativas” a partir de uma lente sociológica. A investigação anterior tem demonstrado que, em escolas onde predomina uma cultura de expectativas elevadas acerca do desempenho dos alunos, a elevada pressão académica que permeia o quotidiano destes estabelecimentos de ensino tem efeitos perversos sobre os alunos que não correspondem ao “cliente-ideal”, para quem o cerne da atuação organizacional é direcionada (Diamond & Spillane, 2004; Horn, 2018).

Por outro lado, existem indícios de que certos grupos de alunos, em virtude da distância sociocultural que separa o seu quotidiano do da escola, beneficiam mais que outros de culturas de escola integradoras, que se podem manifestar em relações de elevada proximidade e afetividade com os docentes (Borman & Overman, 2004) ou numa abordagem *whole school* à integração socioemocional (Bradshaw et al., 2008; Bradshaw et al., 2009b). Tudo indica, contudo, que estas iniciativas têm pouco impacto nos resultados académicos por si só. Retomando a discussão encetada no capítulo 2 acerca das limitações das políticas educativas compensatórias – nas quais se inclui o programa TEIP, em Portugal –, a ênfase integradora, por si só, contribui frequentemente para a sedimentação de visões assistencialistas acerca dos públicos mais desfavorecidos destas escolas. Nesses casos, assiste-se a uma substituição da missão académica da escola por uma “pedagogia da pobreza” (Cortesão, 2011) que reorienta os recursos educativos para iniciativas de cariz paliativo, i.e., que priorizam a manutenção da ordem escolar através da pacificação dos seus públicos (Canário et al., 2001; Melo, 2012; Quaresma & Lopes, 2011; Sampaio & Leite, 2016; Vieira & Dionísio, 2012).

De facto, o estudo de caso comparado realizado sugere que a prevalência de perceções positivas acerca dos alunos numa dada escola básica, independentemente das expectativas para o sucesso académico que lhes estejam associadas, produz resultados positivos quando conjugada com uma abordagem *whole-school* à integração que seja indissociável da promoção do sucesso académico definido em função de critérios endógenos, i.e., adaptados à realidade local e negociados pela comunidade escolar.¹³³ É, portanto, em grande medida, a intencionalidade académica da atuação escolar no domínio da integração dos alunos que permite à escola Verde escapar à “(...) rigidez homogeneizante e efeitos exclusionários do currículo e das práticas docentes (...)” (Cortesão, 2011, p. 258) que pautam grande parte das dinâmicas organizacionais na escola Azul.

O caso dos alunos com origem imigrante parece-nos paradigmático desta diferença de orientações. A invisibilidade a que são votados na escola Azul contrasta fortemente com a sua saliência na escola Verde: este acirrar de fronteiras simbólicas poderia sinalizar um maior risco de discriminação institucional (Álvarez-Sotomayor, 2015; Carter, 2013; Mateus, 2019). Porém, assiste-se a discursos globalmente positivos acerca das qualidades destes alunos na escola Verde e, notoriamente, as suas

¹³³ Não podemos deixar de salientar que, apesar de tudo, a noção de “comunidade escolar” prevalente na escola Verde é, ainda, limitada. Apesar de se reconhecer a importância de envolver as famílias e os alunos no processo de construção da ordem escolar, estes esforços apenas muito recentemente começaram a ganhar estatuto prioritário, como nos contam os entrevistados. Persistem ainda dúvidas acerca da melhor maneira de colaborar com as famílias.

dificuldades académicas são percecionadas como solucionáveis mediante a ação da escola. Adicionalmente, as iniciativas que lhes são direcionadas não são vistas meramente como modos de compensação da desvantagem, mas também enquanto estratégia de promoção dos valores da escola e de valorização dos capitais culturais dos restantes colegas.

Importa, ainda, destacar a importância que a *coesão social* assume nas dinâmicas organizacionais das duas escolas. Confirma-se que, em ambientes escolares com elevada diversidade e/ou socialmente heterogêneos, a constituição de uma identidade comum assente em crenças e valores partilhados entre a maioria dos atores escolares é um precursor crucial da “eficácia”. Deste ponto de vista, a maior homogeneidade sociocultural da escola Verde pode ter facilitado uma identificação comum, entre os docentes e técnicos, enquanto “profissionais do social” (Vieira & Dionísio, 2012), ao passo que, na escola Azul, o peso minoritário, mas significativo de um contingente de alunos socialmente desfavorecidos contribui para acentuar as divergências entre os atores escolares quanto aos princípios que devem orientar a atuação educativa.

Conclusão

“Para escolarizar, e escolarizar bem, é necessário fazer uma aposta no futuro; não um futuro abstrato, desapegado de qualquer inclinação circunstancial, mas um futuro bem determinado socialmente, culturalmente, territorialmente. Da mesma forma, escolarizar exige também dissipar a incerteza que assombra a escola quanto à sua relação com a imigração e com os alunos que dela provêm. A consequência, sem dúvida, mais grave que pode resultar da conjugação destas duas incertezas — a da imigração e a da escola (face à imigração) — é que esta última acabe por tomar como pretexto a natureza da primeira — ou seja, a ‘alteridade’ que os filhos de imigrantes representam no panorama escolar francês — para justificar o fracasso que encontra na sua escolarização.” (Sayad, 2014, p. 171)

Ao procurar explicações para a relativa incapacidade de as escolas da AML promoverem a igualdade de oportunidades no ensino básico, vale a pena refletir acerca das causas da reprodução social através da escola, não de modo geral, mas especificamente no contexto nacional. Uma análise dos discursos parlamentares sobre o tema da igualdade de oportunidades na escola portuguesa entre 1986 e 2016 demonstrou que:

“(...) parece existir uma desconfiança generalizada de que todos os alunos possuem as capacidades para, no quadro dos apoios existentes, ter sucesso nas matérias consideradas essenciais dominar no final do ensino básico, sem um rebaixamento dos conteúdos e complexidade do que é lecionado: o contrário do insucesso é o facilitismo.” (Álvares, 2020, p. 218)

Ora, se ao fenómeno do insucesso é consistentemente contraposta, nos discursos políticos, a promoção do “facilitismo” assente no “eduquês” (termo derogatório para as ciências da educação), parece-nos que tal reforça a ideia sociológica – amplamente criticada no campo da eficácia escolar – de que “a educação não pode compensar a sociedade” (Bernstein, 1970). Simplificando: se nem os dirigentes políticos creem na eficácia das medidas para a promoção da igualdade de oportunidades através da escola, como esperar que as organizações escolares as coloquem em prática e obtenham os resultados pretendidos? É difícil não ver, espelhada nestes discursos, uma manifestação daquilo que Thrupp (1998) e outros identificaram, já na década de 1990, como sendo uma ideologia assente na “culpabilização” das escolas e dos seus atores, feitos “bodes expiatórios” para os males do insucesso e das desigualdades que têm, na realidade, origem nos modos globais de estruturação dos sistemas produtivos e de qualificações, crescentemente penalizadores das franjas populacionais mais precárias e marginalizadas.

A importância de considerar as desigualdades nas condições de vida, origens socioculturais e desempenhos escolares da população estudantil do ensino básico na AML, de modo a melhor contextualizar e compreender as análises subsequentes ao efeito-escola e ao efeito de cultura organizacional de escola, orientou as primeiras incursões na análise extensiva de estatísticas oficiais da educação, relativas aos anos letivos 2014/15 a 2017/18. Estas desigualdades configuram o espaço social no qual as escolas operam, o qual, no caso da AML, vimos ser caracterizado por níveis de polarização social mais acentuados do que noutras regiões do país, bem como maiores níveis de insucesso escolar.

Adicionalmente, o contingente estudantil que frequenta as escolas públicas desta região é consideravelmente mais desfavorecido e vulnerável do que a população da AML no geral, apresentando proporções de famílias desempregadas acima da média regional, menos escolarizadas e um maior peso de população com origem imigrante.

Ademais, ainda que a dimensão do efeito-escola seja debatida na literatura e varie em função de diversos fatores de nível macroestrutural e mesoorganizacional, as *características herdadas* dos alunos continuam a assumir primazia explicativa sobre as desigualdades de desempenho académico, também na nossa análise, feita a partir de modelos estatísticos complexos que consideram a estrutura hierárquica das unidades escolares. Especificamente, e em linha com trabalhos anteriores nacionais e internacionais (Benito & Alegre, 2012; Carbonaro, 2005; Seabra et al., 2019; Strand, 2014b, 2014a), conclui-se que as *desigualdades distributivas* – como ser beneficiário de ASE ou ter pais pouco escolarizados –, mais do que as categoriais (ex.: género, classe social ou estatuto migratório) e muito mais do que as organizacionais (ex.: composição da turma ou da escola), continuam a ser as principais condicionantes das possibilidades de sucesso dos alunos no ensino básico. Ainda assim, importa salientar que o controlo das origens sociais e dos recursos familiares dos alunos não elimina a significância estatística do estatuto migratório. De facto, as análises descritivas evidenciam algumas regularidades no que toca aos perfis sociais e de (in)sucesso escolar entre os alunos com e sem origem imigrante, no geral, bem como de origens nacionais específicas. A primeira prende-se com as taxas de retenção consistentemente mais elevadas e as classificações a matemática consistentemente mais baixas verificadas entre os alunos com origem imigrante, face aos seus pares sem origem imigrante.

Identificam-se, ainda, algumas singularidades entre os alunos com origem imigrante, face aos restantes, nomeadamente, a vantagem académica de que os primeiros gozam ao pertencer a famílias de trabalhadores independentes (TI) ou com os mais baixos capitais escolares (até 1.º ciclo do ensino básico), ao passo que os seus colegas sem origem imigrante com a mesma classe social e capital escolar familiar apresentam alguns dos mais baixos resultados. Se a vantagem imigrante de ter famílias pouco escolarizadas não é nova na literatura nacional ou internacional, configurando a manifestação mais comum de “otimismo imigrante” (Cebolla-Boado et al., 2021), a vantagem de pertencer a famílias TI é menos comumente reportada enquanto especificidade dos alunos com *background* migratório, podendo sinalizar que, entre estas famílias, o trabalho por conta própria constitui um investimento num quadro disposicional particularmente aspiracional, pautado pela *diversificação* das opções de mobilidade social para a sua progénie na sociedade de acolhimento, ao invés do *desinvestimento escolar* que tipicamente pauta as disposições familiares dos TI “autóctones” (Seabra, 2010; Lahire, 2003). Por outro lado, a análise também sugere que o desempenho académico dos alunos com origem imigrante é mais resistente ao efeito positivo que os capitais escolares familiares ou a classe social de origem poderiam ter na mitigação das desigualdades geradas pelo estatuto migratório. No geral, as suas taxas de retenção e as classificações finais a matemática variam menos em função dos capitais familiares, indiciando que os resultados e trajetórias escolares destes alunos são alvo de uma sobredeterminação

étnica, por detrás da qual estão processos complexos de estratificação social e étnico-racial no interior das escolas, que serão detalhados mais à frente.

Na linha de estudos recentes (Seabra et al., 2023), pareceu-nos importante dar conta da diversidade interna do contingente estudantil com origem imigrante. Foi possível identificar perfis distintos em função das origens nacionais, estatuto migratório, classe social, escolaridade familiar e estatuto de beneficiário de ASE, que se traduzem em desempenhos académicos desiguais no ensino básico da AML. Desta análise, destaca-se a desvantagem acentuada dos alunos afrodescendentes – em particular, com origem cabo-verdiana, angolana, guineense, santomense e de origens PALOP mistas – que, apesar de pertencerem maioritariamente a uma 2.^a geração enraizada, continuam a acumular baixos capitais económicos e escolares familiares que se refletem nas mais baixas taxas de sucesso académico, configurando um caso de “assimilação segmentada” (Portes et al., 2005). Com perfis sociais menos desfavorecidos, mas resultados académicos semelhantes, encontram-se os alunos de origem romena, búlgara e brasileira maioritariamente de 1.^a geração. Identifica-se, ainda, um conjunto de alunos de 1.^a geração maioritariamente provenientes de países do sudeste asiático e do Brasil (note-se a dispersão da diáspora brasileira entre perfis distintos), com um elevado peso de famílias de trabalhadores por conta própria e empresários: o facto de conjugarem algumas das mais elevadas classificações a matemática com as mais elevadas taxas de retenção sinaliza que este perfil encontra obstáculos significativos no processo de integração escolar à chegada.

Além das tendências gerais identificadas no que toca às regularidades sociais nas desigualdades no ensino básico da AML, impôs-se prestar atenção à evolução da seletividade social nos desempenhos entre ciclos de ensino, levando em consideração os efeitos de transição que sabemos marcar a passagem dos alunos pelo sistema educativo (Abrantes, 2005, 2009b; Manzano & Tarabini, 2022). Vemos, por exemplo, que apesar da melhoria global dos resultados entre o início e o fim do período analisado (2014/15 e 2017/18), esta foi mais expressiva na diminuição da retenção do que no aumento das classificações a matemática, sobretudo no 3.º ciclo do ensino básico. Assiste-se, ainda, a uma intensificação da seletividade social e étnica do (in)sucesso ao longo dos ciclos do ensino básico – este fenómeno é particularmente visível na disciplina de matemática, onde a “bitola” da positiva vai-se tornando um privilégio das classes dominantes, dos alunos sem origem imigrante e das famílias com elevados capitais escolares, à medida que os alunos progridem na escolaridade.

As entrevistas realizadas no âmbito do estudo de caso comparado demonstraram claramente a profunda permeabilidade das organizações escolares aos ciclos políticos que as atravessam, bem como o célere impacto que as orientações e as medidas definidas pela tutela têm nos resultados e processos das escolas. Em escolas pressionadas pelo estigma social dos públicos que acolhem e dos maus resultados que obtêm nas provas nacionais, o mero aumento de recursos – por exemplo, com a adesão ao programa TEIP – pode, num ciclo político pautado pela intensificação da *função seletiva* do sistema educativo, como foi o de 2011-2015 (Albuquerque et al., 2022), potenciar o investimento em estratégias precoces de diferenciação curricular que “acantonam” os alunos social e academicamente mais frágeis

em vias de ensino desqualificadas. Nestas condições, o papel das lideranças escolares parece ser crucial: aproveitar o acréscimo de recursos para investir na consolidação de uma organização unificada em torno de objetivos integrados de ensino-aprendizagem e de uma visão partilhada para o futuro da escola e dos seus alunos pode potenciar a função verdadeiramente *compensatória* do programa TEIP, evitando a sedimentação da escola numa “selva de desinvestimento” (Abrantes, 2003). Para estas escolas, encontrar a “*resposta pedagógica*”,¹³⁴ i.e., que centra o aluno e as suas necessidades de aprendizagem, pode implicar um esforço imaginativo coletivo – o “sonho”, de que falam os proponentes das “comunidades de aprendizagem” (Gatt et al., 2011) – que se proponha a interrogar criticamente os critérios exógenos em função dos quais a escola tipicamente desenvolve a sua atividade, como são os programas nacionais ou os mecanismos de avaliação externa das aprendizagens. No caso da escola desfavorecida que foi objeto do estudo de caso (Verde), vemos que a inversão do ciclo político a partir de 2016 permitiu um alinhamento simbiótico entre a cultura organizacional em construção e as novas prioridades da tutela (ex.: gestão flexível do currículo), fortalecendo o seu projeto educativo e a coesão em torno do mesmo.

Em escolas de composição sociocultural crescentemente heterogénea, a “tradução” das políticas educativas em práticas escolares é pautada por pressões contraditórias, independentemente dos ciclos políticos. Por um lado, a conjugação de políticas promotoras da seletividade com a diversificação repentina dos públicos escolares contribuiu, na escola estudada (Azul), para o agravamento intenso do insucesso e dos problemas disciplinares. Num cenário de instabilidade organizacional, as medidas políticas focadas em resultados ao invés de processos não proporcionaram condições para o desenvolvimento de uma necessária reflexão conjunta como a que permitiu, na escola Verde, reconsiderar os propósitos da sua atuação educativa. Assim, entre 2011 e 2015, a “continuidade natural” entre a cultura predominante na escola Azul e as prioridades políticas da época, centradas em torno da performance académica, esbarrou numa população estudantil crescentemente “desalinhada” com o “aluno-cliente ideal” em função do qual a escola trabalhou, durante vários anos. Concomitantemente, a diversificação do contingente de alunos permitiu a consolidação de uma fração de profissionais comprometidos com uma visão igualitária do ensino, que assistiu, aliás, ao reforço do seu peso e poder organizacional a partir de 2016, sensivelmente – em grande parte, devido ao esforço de mobilização encetado pela direção. Contudo, a pressão para adequar o modelo de escola às novas exigências da tutela, no rescaldo de um período de intensa agitação na “ordem escolar”, acentuou as tensões no seio da organização, acirrando as fronteiras entre o campo dos *inovadores* e o dos “*velhos do Restelo*”.¹³⁵ Este caso demonstra que nem sempre as abordagens estritamente *instrutivas* à liderança escolar,¹³⁶

¹³⁴ Expressão *emic*, utilizada pelo diretor da escola Verde para explicar os seus modos de apropriação e de aplicação das políticas educativas.

¹³⁵ Expressão *emic*, utilizada por um dos entrevistados da escola Azul para se referir à franja de profissionais que permanecem pouco alinhados com uma visão de escola igualitária.

¹³⁶ Lideranças instrutivas pautam-se sobretudo por centrar a sua estratégia no estabelecimento de objetivos claros e assentes em mecanismos internos de monitorização, com o propósito de melhorar os resultados académicos dos alunos; porém, terão um impacto limitado enquanto estratégia de melhoria se não forem acompanhadas de esforços para transformar os modos de funcionamento da organização de forma colaborativa (Hallinger, 2005).

tipicamente defendidas como as mais “eficazes” na pesquisa sobre eficácia escolar, resultam em processos de melhoria organizacional, sobretudo, quando se registam baixos níveis de coesão social (Hallinger, 2005; Hallinger & Murphy, 1986).

A aplicação das políticas educativas é indubitavelmente mediada pelos atores sociais encarregues de as colocar em prática (Braun et al., 2010, 2011). No entanto, os condicionalismos impostos pelas culturas organizacionais dos estabelecimentos de ensino – i.e., pelos modos dominantes de fazer e de pensar de quem lá estuda e trabalha – são, ainda, incipientemente tidos em conta no desenho das políticas, para além de tímidas referências aos “contextos de atuação” – termo eufemístico para a composição social e étnica do corpo discente. Não se pretende, com esta afirmação, desmerecer a importância do contexto no condicionamento das respostas educativas “possíveis” (ou será mais adequado dizer, *razoáveis*?) dos atores escolares. De facto, esta pesquisa reforça a ideia de que a caracterização dos contextos de atuação das escolas e dos modos de relacionamento entre os atores escolares e a “comunidade” é essencial para compreender os impactos diversos e desiguais das políticas educativas. Porque, como afirmou Thrupp (1999), é pouco razoável conceber uma escola que não procure adaptar a sua atuação aos seus públicos dominantes. Assim, em redes escolares onde predominam famílias das classes médias com aspirações de mobilidade social através da escolarização, a pressão competitiva entre estabelecimentos reforçará a ênfase na performance académica e na procura da “excelência”, em linha com políticas de prestação de contas ligadas a mecanismos de avaliação das aprendizagens (Diamond & Spillane, 2004; Torres, 2018). Pelo contrário, em territórios socialmente vulneráveis, a “desordem escolar” que caracteriza as relações sociais educativas impõe um confronto permanente entre a autoridade pedagógica e o “desencanto” dos grupos sociais visados, levando à reorientação de grande parte dos esforços quotidianos para a gestão da disciplina e reconfigurando o espaço-tempo da escola enquanto ordem moral, apedagógica (Abrantes et al., 2013; Barrere & Martuccelli, 2001; Melo, 2012). Nestas escolas, o exercício da prestação de contas num modelo “contábil” (Afonso, 2009) funciona como mero mecanismo certificador da inadequação dos públicos que serve às novas exigências educativas globais (Ball, 1997; Thrupp, 1998).

A análise estatística encetada no capítulo 5 permitiu verificar a raridade empírica do fenómeno da eficácia escolar contextualizada, quer global, quer em termos de equidade migratória. Recordando, apenas 13% das escolas de 2.º ciclo na AML foram capazes de aumentar consistentemente os seus resultados globais a matemática e diminuir a taxa de retenção, entre 2014/15 e 2017/18. Dramaticamente, apenas 3% conseguiram diminuir consistentemente as desigualdades nos resultados obtidos pelos seus alunos com e sem origem imigrante. A constatação da insignificância estatística do “efeito-escola” no 2.º ciclo – que, num modelo multinível longitudinal com controlos para a composição social e migratória da escola e para as origens sociais e migratórias dos alunos, bem como do seu desempenho académico anterior, não atingiu os 5% da explicação da variância nas classificações finais a matemática –, reforça a ideia de que as diferenças de resultados entre escolas são negligenciáveis, face às desigualdades verificadas entre grupos sociais e no interior das escolas, como já evidenciava Coleman

em 1966. Acresce a este dado a confirmação de que a estratificação da rede pública em função das origens sociais e étnico-nacionais das famílias produz efeitos de exclusão e de concentração do insucesso nas escolas desfavorecidas, ao mesmo tempo que acentua dinâmicas de desigualdade no interior das escolas heterogêneas e favorecidas, penalizando os alunos com menos capitais familiares e aqueles que têm origem imigrante. Parece-nos, por isso, indiscutível que as dinâmicas desiguais de distribuição dos públicos pela rede escolar devem assumir especial centralidade nas explicações sociológicas para a *regularidade social* da escola enquanto instituição reprodutora.

Os estudos de caso oferecem, ainda, respaldo à ideia de que, numa conjuntura que conjuga a consolidação de um “quase-mercado educativo” (Barroso & Viseu, 2003; Dumay & Dupriez, 2014) com uma crescente erosão das “certezas sociais” tradicionalmente associadas ao processo de escolarização (Canário, 2008), as escolas têm inúmeras *boas razões* (Boudon, 2002) para definir o seu projeto educativo em função dos interesses dos grupos sociais majoritários que as frequentam. Este enquadramento permite avançar com explicações causais para o fenómeno da reprodução social através das dinâmicas de competição e estratificação escolares, contornando a tentação das “explicações fáceis” providenciada por apropriações caricaturais das perspetivas estruturalistas, que esvaziam o papel da agência humana nos processos sociais (Pires, 2015).

Um bom exemplo destes incentivos pode ser analisado a partir da situação dos alunos de origem imigrante, em cada escola estudada. Na escola Verde, se é verdade que estes não são majoritários, o seu peso tem vindo a aumentar e perfaz, em 2017/18, um contingente significativo (quase 1/3 do total); ao mesmo tempo, o aumento dos alunos de “1.ª geração” traz consigo uma população que, apesar de maiores fragilidades ao nível do capital social e linguístico (Alegre & Benito, 2012; Manzano & Tarabini, 2022), deposita também maiores esperanças na escola enquanto elevador social na sociedade de acolhimento (Cebolla-Boado et al., 2021), potenciando um sentido de “otimismo” académico, ao qual se soma a estabilidade proporcionada pelo enraizamento das populações com origem imigrante no território envolvente. Soma-se, ainda, a entrada de “novos públicos” das classes médias no 2.º ciclo, decorrente da expansão do agrupamento, juntamente com o aumento da concorrência na rede local provocada pela existência de uma escola secundária com oferta de 3.º ciclo, na zona de influência da escola Verde. Estes dois conjuntos de “forças” – a necessidade de acolher bem os seus públicos majoritários (alunos das classes populares precárias e imigrantes), aliada ao desejo de aumentar a taxa de fixação das classes médias – contribuem para o desenvolvimento de iniciativas que conjugam propósitos simultaneamente integradores e académicos, ou seja, fazendo do ambiente escolar a “pedra de toque” para o desenvolvimento das aprendizagens.

De facto, um olhar desencantado para a situação da escola Verde levar-nos-ia a afirmar que, dada a posição claramente desvantajosa que ocupa na rede escolar local, a aposta na distinção do seu projeto educativo constitui a via mais razoável de melhoria, de um ponto de vista meramente estratégico. A consciência deste “trunfo” sobressai por diversas vezes nos discursos dos entrevistados, por exemplo, quando o presidente da associação de pais elogia o “descanso” que sente ao saber que o filho,

beneficiário de medidas seletivas de apoio à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), é atentamente acompanhado na escola Verde, tal como todos os seus colegas; ou quando o professor coordenador da EMAEI sintetiza a missão da escola com a máxima de “*não deixar ninguém para trás*”; ou, ainda, nas frequentes referências feitas por docentes diretores de turma à identificação precoce e multidimensional de necessidades entre os seus alunos e à procura articulada (com os órgãos da escola, mas também com as famílias) de soluções, desde a indicação de apoios sociais para famílias recém-chegadas a Portugal, à aposta na educação não-formal como continuidade face ao currículo formal (ex.: clubes), passando pela contínua revisão e adaptação das estratégias pedagógicas e metodologias de ensino-aprendizagem mobilizadas em sala de aula.

A situação dos alunos com origem imigrante na escola Azul representa um forte contraste com as dinâmicas que acabámos de descrever. Em termos numéricos, estes alunos constituem uma *duple minoria*: representam menos de 10% do contingente total de alunos e são sobretudo provenientes de famílias pouco escolarizadas, numa escola onde a quase totalidade dos alunos não tem qualquer ascendente imigrante e a maioria dos progenitores tem o ensino secundário ou superior concluído. Adicionalmente, o facto de a escola Azul se encontrar numa posição dominante na rede local – sendo a única com oferta de ensino secundário nas freguesias adjacentes – faz com que se debata com um problema sério de sobrelotação há mais de uma década. Nestas condições, compreende-se que os discursos da escola Azul denotem pouca ânsia com a fixação de públicos, registando-se, inclusive, tentativas de alargar os “horizontes de possibilidade” dos alunos que se sentem insatisfeitos com a oferta curricular da escola ou demonstrem sentidos continuados de *futilidade* face ao trabalho académico (Agirdag et al., 2012), encaminhando-os para outras ofertas concelhias e, até, regionais, no ensino secundário.

Ao mesmo tempo, as especificidades geradas pela tipologia de escola permeiam os discursos dos seus atores, o que faz com que seja tentador profanar a frase clássica de Marx e Engels para afirmar que *o espectro do secundário parece assombrar o ensino básico*,¹³⁷ na escola Azul, constituindo um claro fator condicionador das estratégias e práticas docentes a partir do 2.º ciclo. O ensino básico assume, assim, a função de ser uma espécie de “teste de resistência”, onde os alunos devem mostrar que adquiriram os conhecimentos necessários para ser admitidos na etapa final do ensino obrigatório, que dará acesso ao prémio final: a entrada no ensino superior. Este ângulo esclarece as “ansiedades” que marcam os discursos de alguns docentes do 2.º ciclo relativamente à recente aposta em projetos que “*são giros*”, mas “*tiram tempo*”¹³⁸ à aprendizagem e comprometem o cumprimento integral dos programas curriculares;¹³⁹ explica, também, o carácter aparentemente *liminar* que o 2.º ciclo encarna nas

¹³⁷ “Anda um espectro pela Europa – o espectro do Comunismo.” (Marx & Engels, 1848; in M. Braga da Cruz, 2008, p. 61)

¹³⁸ Retirado de uma entrevista com um diretor de turma do 2.º ciclo na escola Azul.

¹³⁹ Estas ansiedades refletem, em grande medida, as que orientam as estratégias de mobilização educativa protagonizadas pelas famílias dos seus alunos das classes médias, pautadas por “(...) uma crescente reflexividade

representações dos entrevistados, com o qual se naturaliza as taxas elevadas de retenção no 5.º ano como resultado da inadaptação dos alunos ao aumento da exigência, face ao 1.º ciclo; ou o esforço para “*amparar golpes*”¹⁴⁰ feito por alguns docentes do 2.º ciclo junto de alunos em risco de insucesso, por contraste a uma atitude menos tolerante entre os professores do 3.º ciclo. Neste ambiente, marcado por uma considerável pressão performativa, as respostas para os alunos com necessidades específicas de aprendizagem que não sejam capazes de seguir o ritmo da turma são quase exclusivamente extracurriculares, passando pela mediação, tutoria, apoio, etc.

No caso dos alunos imigrantes com maiores dificuldades linguísticas que frequentam a disciplina PLNM na escola Azul, a integração na turma-raiz mantém-se, mas com poucas adaptações pedagógicas nas restantes disciplinas, fortalecendo a ideia de que a mera inclusão dos alunos em grupos ou turmas heterogêneas não se traduz diretamente (ou necessariamente) em ganhos de aprendizagem, quando não se faz acompanhar de metodologias de ensino que potenciem as *oportunidades para aprender* (Aubert et al., 2017; García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; Zubiri-Esnaola et al., 2020). Assim, os alunos com origem imigrante provenientes de famílias com baixos capitais escolares experienciam, na escola Azul, uma *dupla invisibilidade*, passível de acentuar o sentido de desenraizamento e a tensão face à ordem escolar que decorrem, por um lado, da própria experiência migratória – a “dupla ausência” de que fala Sayad (2014) – e, por outro lado, da emergência de uma “dupla consciência” de si enquanto sujeito que é, nas interações com o grupo maioritário, constantemente objeto de processos racializados de desvalorização social (DuBois, 2005 [1903]). Comparativamente, a estratégia aplicada pela escola Verde pode trazer benefícios. Apesar de todos os alunos com origem imigrante que frequentam a disciplina PLNM, num dado ano escolar, serem inseridos na mesma turma, a análise estatística revela que *essa turma não integra exclusivamente alunos de origem imigrante*, mas é intencionalmente composta por outros alunos sem origem imigrante e cujas famílias têm ensino secundário ou superior, preservando, portanto, alguma heterogeneidade. Adicionalmente, as entrevistas com alguns docentes que fizeram parte destes conselhos de turma, em anos letivos passados, revelam a *intencionalidade* por detrás da ação pedagógica desenvolvida nas várias disciplinas: por exemplo, com o investimento feito ao nível do trabalho em sala de aula que envolva colaboração entre pares em pequenos grupos heterogêneos; com a mobilização da coadjuvação docente para fins de diferenciação pedagógica; ou com o acionamento de apoios específicos dentro e fora da sala de aula (ex.: iniciativas de educação não-formal pelo gabinete de apoio, mediação intercultural, recursos da EMAEI, ...).

A comparação dos processos pedagógicos que pautam as turmas de 2.º ciclo em cada escola permite, aliás, compreender alguns dos resultados da análise extensiva ao efeito-turma, bem como aos efeitos de segregação/isolamento dos alunos no interior de escolas com distintas composições socioculturais (capítulo 5). Em paralelo com outras investigações nacionais que se debruçaram sobre outros ciclos e

como resposta a uma crescente ansiedade em relação ao futuro, num incessante ciclo de busca de mais informação e de produção de mais ansiedade.” (Diogo et al., 2018, p. 754)

¹⁴⁰ Expressão *emic*, utilizada pelo mediador da escola Azul.

níveis de ensino (Almeida et al., 2023), foi possível confirmar que também no 2.º ciclo da AML se verifica um efeito-turma ligeiramente superior ao efeito-escola (7,9% face a 5%). A análise revelou, ainda, que o efeito-turma não é igual para todos os alunos, corroborando a tese dos *efeitos diferenciais* de composição (Belfi et al., 2016; Kyriakides et al., 2018). Ao passo que, para os alunos com origem imigrante, a composição étnica da turma importa (estar numa turma com elevadas proporções de colegas afrodescendentes afeta negativamente o seu desempenho a matemática), para os alunos sem origem imigrante, este fator composicional não produz impactos significativos, importando mais que estejam em turmas com pares provenientes de famílias com elevados capitais escolares.

Estes resultados têm consequências importantes para o estudo da diversidade em contexto escolar, a vários níveis. Em primeiro lugar, por se juntarem a um corpo de literatura internacional que *não corrobora* teses onde se opõem os benefícios do pluralismo cultural para os grupos minoritários às supostas penalizações sofridas pelos alunos pertencentes aos grupos majoritários (Bredtmann et al., 2021; Celeste et al., 2019; Geay et al., 2013). Tudo indica que os alunos sem origem imigrante, na AML, são relativamente “impermeáveis” à composição étnica da turma que frequentam, à semelhança do que outras investigações verificaram relativamente à menor “sensibilidade” dos alunos das classes médias e dominantes aos seus contextos sociais de aprendizagem (Duru-Bellat & Mingat, 1997).

Importa, porém, salientar que o mesmo não é verdade para os alunos com origem imigrante – o que, juntamente com a evidência de que o seu desempenho não é significativamente afetado pela proporção de colegas vindos de famílias com ensino superior, reforça a tese da maior determinação étnica do desempenho destes alunos, no 2.º ciclo, sugerida pela análise descritiva realizada no capítulo 4. Estes dados contradizem investigações que não encontram efeitos significativos para a composição étnica da turma, uma vez controlada a composição social (Dewulf et al., 2017; Seabra et al., 2019), ao mesmo tempo que estão em linha com outros estudos que detetam efeitos significativos da composição etnolinguística da turma no desempenho dos alunos com origem imigrante (Fedeli & Triventi, 2024; Seuring et al., 2021). Morales e colegas (2022) descobrem recentemente um fenómeno semelhante ao nosso, nos EUA, chamando à atenção para o menor impacto que as qualificações escolares familiares dos colegas de turma têm na trajetória académica dos imigrantes de 1.ª geração, face aos restantes alunos. Ao interpretar estes efeitos composicionais complexos, os autores apontam para a possibilidade de prevalecerem “fronteiras sociais nas escolas que podem limitar a partilha de benefícios através das redes de pares” (Ibid., p. 4184), mesmo quando a possibilidade de contacto interétnico e interclassista existe – i.e., mesmo em turmas heterogéneas.

Esta ideia convoca para a necessidade de ponderar seriamente o que se entende por “efeito de pares” – um conceito frequentemente usado na pesquisa quantitativa sobre o efeito-escola/turma, apesar dos incipientes mecanismos avançados para o explicar, como observava já Thrupp no início do milénio (1999). Tudo indica que não basta “misturar” alunos portadores de distintos marcadores socioculturais para que a diversidade seja convertida em valor académico. Tais perspetivas, que desproblematizam as condições e contextos nas quais as trocas sociais podem razoavelmente ocorrer em contexto escolar,

estarão condenadas a resumir a questão do “efeito de pares” a um problema matemático de redistribuição do “capital social” no interior das escolas, esquecendo a natureza socialmente imbricada das relações sociais escolares, ou seja, profundamente marcadas por processos de estigmatização, categorização e afirmação de *status*, que sustentam e reproduzem desigualdades várias (Carter et al., 2003; Haller & Portes, 2019; Lee, 2019). Sabe-se que, no contexto português, os afrodescendentes ocupam uma posição particularmente vulnerável a manifestações sistémicas de discriminação racista, dentro e fora da escola (Mateus, 2019; ICOT, 2023), em grande medida, pela relação histórica de colonização que lhes impõe um estatuto social desvalorizado assente em processos de racialização, com uma intensidade que não assola outras diásporas (à semelhança do que van Zanten (1997) identifica entre os descendentes de imigrantes argelinos, em França). É, portanto, possível que a profunda desvalorização simbólica dos capitais sociais e culturais dos alunos afrodescendentes, em contexto escolar, potencie a emergência de um efeito agregado, ao nível da turma, de limitação do acesso a recursos pedagógicos entre todos os alunos com origem imigrante, independentemente da sua origem étnico-nacional, sobrepondo-se a um efeito potencialmente compensador das origens sociais.¹⁴¹

Uma das vias pelas quais este efeito pernicioso acontece é, precisamente, através das relações interétnicas entre pares. As turmas pouco equilibradas na sua composição são menos propícias ao estabelecimento de dinâmicas de colaboração ou de sentidos de afinidade que cruzem fronteiras étnicas, promovendo antes relações pautadas pelo isolamento dos alunos pertencentes a grupos socialmente minoritários, ou pelo conflito interétnico (van Praag et al., 2015). É natural que este tipo de clima disciplinar em sala de aula dificulte a aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem que permitam ativar o capital cultural dos alunos, por exemplo, através do diálogo intercultural e da cooperação entre pares.

Importa também considerar que elementos contextuais relativos à organização escolar tornam mais ou menos saliente a pertença étnica enquanto marcador de estatuto social na sala de aula (Agirdag et al., 2011b; De Haan et al., 2010). Através do estudo de caso comparado, foi possível verificar a influência de diversos fatores já identificados em pesquisas anteriores, um dos quais se prende com o grau de prevalência de conflitos interétnicos ao nível da escola (Agirdag et al., 2011a). A preocupação, na escola Verde, com a adoção de uma abordagem mediadora e dialógica à resolução de conflitos assume um papel importante na redução de ocorrências disciplinares entre pares – algo que tem especial relevância no 2.º ciclo, onde os níveis de diversidade sociocultural são particularmente elevados. Ao mesmo tempo, as atividades letivas e extralectivas desenvolvidas na escola Verde incorporam frequentemente princípios e conteúdos da educação multicultural, promovendo o sentido de pertença dos alunos com origem imigrante e contribuindo para a redução do preconceito étnico-racial entre os restantes colegas

¹⁴¹ A emergência de um efeito composicional étnico significativo, nesta pesquisa, reforça ainda o apelo feito por outros para que os estudos acerca dos efeitos da diversidade em contexto escolar levem em conta indicadores mais “finos” de caracterização étnica dos alunos – por exemplo, considerando diferentes origens nacionais e etnicidades ao invés do contingente migratório indiferenciado (D’hondt et al., 2023; Teltemann & Schunck, 2016).

(Celeste et al., 2019; D'hondt et al., 2023; Vervaet et al., 2018). Pelo contrário, o efeito de isolamento dos alunos com origem imigrante em escolas com maior peso do grupo étnico-nacional maioritário, como é o caso da escola Azul, tende a reforçar as fronteiras entre grupos, reduzindo a probabilidade de emergência de relações interétnicas entre pares (Agirdag et al., 2011a). Se juntarmos a este fenómeno o impacto que os modelos de escola performativos-competitivos tendem a produzir no aumento da competição entre pares (Diogo et al., 2023; Stevens & van Houtte, 2011; Torres, 2018) – como vimos suceder na escola Azul, onde uma docente reportou pouca recetividade por parte dos “bons alunos” em ajudar os seus colegas com mais dificuldades –, é possível que estes ambientes escolares sejam, também, menos propícios à colaboração e solidariedade entre colegas com diferentes pertenças étnico-nacionais (van Houtte & Stevens, 2010a).

Outra das vias através da qual o “efeito de pares” se efetiva é na relação pedagógica de autoridade entre professor e alunos – dado que as expectativas docentes emergem em contextos de interação específicos, faz sentido considerar o modo como a composição da turma afeta os julgamentos professorais relativamente a diferentes alunos (Boone et al., 2018; Dewulf et al., 2020a; Dewulf et al., 2020b; Goldberg et al., 1966; Hallam & Ireson, 2003; Ireson & Hallam, 2002; Marks, 2014; Seabra et al., 2012). Deste ponto de vista, uma das conclusões que sai reforçada desta pesquisa prende-se com os “efeitos perversos” dos princípios tipicamente mobilizados pelas escolas para a constituição das turmas – como é o caso da “continuidade” em nome de uma melhor integração dos alunos (Abrantes, 2008; Alves & Soares, 2007; Martins, 2005). Este critério é particularmente pernicioso na transição do 1.º para o 2.º ciclo e quando as escolas de origem têm composições internamente homogêneas e distintas entre si, como se verificou no agrupamento da escola Verde, contribuindo para constituir turmas socioculturalmente homogêneas logo no 5.º ano. Na escola Verde, o efeito de turma na emergência de expectativas docentes desiguais é particularmente óbvio, com referências frequentes a turmas mais e menos “fracas” consoante a escola primária de origem da maioria dos alunos que a constituem. Este julgamento tem reflexos na adaptação curricular entre turmas do mesmo ano de escolaridade, gerando desigualdades ao nível das oportunidades para aprender em função do grupo-turma em que os alunos se encontram inseridos. Assim se constituem, involuntariamente, “turmas de nível”, a partir de uma estratégia de cariz igualitário para facilitar a transição entre ciclos e a integração na escola-sede, demonstrando a importância de considerar o modo complexo como a ação organizacional escolar interage com aspetos sistémicos de estratificação social, contribuindo para a perpetuação das desigualdades (Boudon, 1982).

Esta estratégia pode estar por detrás dos baixos resultados obtidos pelas escolas desfavorecidas, ao mesmo tempo que, paradoxalmente, permite explicar os níveis inferiores de desigualdade migratória que produzem, comparativamente às escolas heterogêneas ou favorecidas. O capítulo 5 mostra que as escolas desfavorecidas da AML, apesar de constituírem mais turmas segregadas do ponto de vista do capital escolar familiar, são as que menos segregam os seus alunos com origem imigrante e onde a maioria dos alunos afrodescendentes frequenta turmas “elitistas” ou equilibradas – recorde-se que os

alunos com origem imigrante são mais sensíveis à composição étnica da turma (beneficiando de estar em turmas com poucos alunos afrodescendentes) do que à composição social. Adicionalmente, é possível que os afrodescendentes – e, por “arrasto”, as restantes origens étnico-nacionais – estejam mais protegidos da discriminação racial no julgamento professoral, nestas escolas, devido à familiaridade do corpo docente face ao trabalho pedagógico com estas populações (Ulbricht et al., 2022). Na escola Verde, por exemplo, os afrodescendentes são referidos frequentemente pela positiva, quer pela maior facilidade com que se colmatam as barreiras linguísticas entre as línguas nativas ou crioulas e o português de Portugal, quer pela sua mais fácil integração social e escolar devido ao enraizamento no território envolvente.

De facto, a *reflexividade* dos atores escolares – i.e., a capacidade de “pensarem conscientemente sobre si mesmos, tendo por referência as suas circunstâncias sociais” (Caetano, 2011, pp. 63-64) – não é apenas feita de ação estratégica, mas envolve igualmente a possibilidade de (re)construção dos quadros interpretativos simbólicos no âmbito da sua participação na organização escolar. Nesta linha, a escola enquanto contexto de interação constitui um domínio por excelência para “o desenvolvimento e ativação de competências reflexivas”, onde “os indivíduos podem discursivamente, na presença de outros e com a sua colaboração, refletir oralmente sobre problemas, questões, objetivos, planos e intenções, ponderando as suas possibilidades e limitações” (Ibidem, pp. 167-8). Apesar de a esmagadora maioria da literatura sociológica salientar a natureza individual do processo reflexivo, também reconhece que este está inexoravelmente dependente, por um lado, das posições ocupadas pelo ator social e, por outro lado, das condições situacionais que podem propiciar ou inibir a sua ativação (Caetano, 2015).

Se é a propriedade reflexiva dos agentes que possibilita a mudança social,¹⁴² torna-se imperativo compreender que características das organizações escolares podem potenciar o seu exercício, quer individualmente, quer coletivamente – sobretudo, com vista à modificação dos aspetos normativos das culturas organizacionais de escola que constituem os sustentáculos das suas práticas e resultados, como

¹⁴² Por oposição à dimensão rotineira da ação, mais associada a um *sentido prático* que tende a reproduzir a ordem e a reforçar a posição ocupada pelo ator social (Bourdieu, 2002 [1972]; Giddens, 1984). Ainda assim, importa recordar que nem sempre a reflexividade (i) se concretiza em atos ou (ii) constitui um exercício de *agência*, i.e., de ação criativa do indivíduo sobre a realidade social, o que faz com que (iii) nem todo o exercício de reflexividade gere mudança, podendo, inclusivamente, contribuir para a reprodução social (Caetano, 2011). No domínio educativo, um bom exemplo da reflexividade como mecanismo de reprodução encontra-se no modo como as famílias de origem imigrante e das classes populares mobilizam, atualmente, os seus direitos de “escolha educativa”. Uma investigação realizada em Barcelona revela que estas famílias exibem níveis semelhantes de preocupação com a trajetória escolar dos filhos que as famílias das classes médias. Porém, o critério preponderante para escolher a escola (proximidade) prende-se com uma avaliação ponderada dos custos e benefícios em que, graças à comparação com situações passadas ou com casos conhecidos, se conclui que o investimento necessário para matricular o filho numa escola mais distante, mas com melhor “reputação”, não produziria retornos proporcionais para a sua carreira escolar (Alegre & Benito, 2012). Este exercício de autorreflexão socialmente situada não é redutível à mera ativação disposicional do sentido prático incorporado – apesar de este estar, sem dúvida, presente na avaliação subjetiva que é feita das probabilidades objetivas de mobilidade social através da aposta na escolarização (Montes et al., 2022). Isto porque não se trata de um processo mental inconsciente e automático ou que, quando tornado explícito, se traduz numa constatação autoevidente, mas antes, constitui um diálogo interno contínuo, discursivamente elaborável (Caetano, 2015) e onde as *razões do agir* são inteligíveis dentro do quadro da ação social significativa (Boudon, 2002).

vimos no capítulo 2: as crenças, pressupostos e valores dominantes (Schein, 1985; Van Houtte, 2005; van Houtte & van Maele, 2011). Apesar de representar um esforço ainda embrionário, Archer (2013) explora convincentemente a possibilidade de emergência de processos de reflexividade coletiva em grupos e organizações, a partir da ideia de que os indivíduos orientam a sua ação em função de um “bem comum” valorizado, i.e., do produto social que emerge a partir da configuração específica das relações sociais em que participam. Este “bem” assume um caráter simbólico, frequentemente intangível aos olhos dos atores sociais que o produzem. Apesar de a natureza específica dos compromissos que ligam cada ator à contínua produção deste “bem” ser subjetiva e de a própria definição do que é o “bem” ser, em última instância, individual, o reconhecimento de que este “bem” apenas poderia ter sido produzido no âmbito *daquela* relação social constitui-se como principal fator gerador do compromisso individual e, por conseguinte, das dinâmicas emergentes de solidariedade e de dependência mútua.¹⁴³

Em linha com o princípio da reflexividade coletiva – i.e., de que os atores sociais, numa dada relação social, refletem acerca de si mesmos e das possibilidades que têm para agir em função de um “bem comum” valorizado, cuja existência atribuem à sua participação nessa relação –, os resultados desta pesquisa reforçam a importância das *dinâmicas coletivas de elaboração de sentidos para a ação* nas organizações escolares. Mais importante: parece-nos ser precisamente a natureza partilhada deste processo aquilo que permite a incorporação, ao longo do tempo, de disposições práticas que não são meramente individuais, mas sim repertórios comuns e continuamente reconstruídos na ordem de interação da escola. No agrupamento da escola Verde, a intencionalidade que dirigiu o começo de um processo contínuo de reflexão horizontal foi, precisamente, a identificação de uma missão de escola que pudesse ser partilhada por todos – o “bem comum” –, levando ao aumento do sentido de pertença e, por conseguinte, ao reforço da *confiança colegial*, comumente destacada como fator potenciador do trabalho colaborativo entre docentes e do desenvolvimento de um sentido de “otimismo” relativamente ao potencial académicos dos alunos da escola, sobretudo, em meios sociais segregados (Bryk & Schneider, 2002; Dewulf et al., 2020b; Gray et al., 2016; Van Eycken et al., 2024; van Maele & van Houtte, 2011).

A sedimentação, ao longo do tempo, destes modos de trabalho e das crenças e valores associados gera coesão interna e transforma-se, também, num “bem comum” valorizado, como demonstram as entrevistas. Ao mesmo tempo, o terreno complexo em que a escola Verde se insere impede que estas disposições coletivas sejam de tal modo incorporadas que o seu acionamento quotidiano passe para o domínio do pré-reflexivo ou do inconsciente, sendo, desse ponto de vista, diferentes do sentido prático de que falam Bourdieu (2002 [1972]) ou Giddens (1984). Na verdade, as origens e as razões por detrás dos modos de atuação organizacionais estão claras e salientes nos discursos dos entrevistados; poucos aspetos da vida escolar surgem desproblematizados aos olhos de quem lá trabalha, sendo objeto de uma

¹⁴³ A semelhança entre esta conceptualização e as teorias sociológicas da troca social é clara, ainda que não seja reconhecida pela autora.

permanente *inquietação mobilizadora*, que não se transforma em “ansiedade” – emoção detetada por Becker (1952) junto de docentes que se sentiam incapazes de compreender as razões do insucesso dos seus alunos das classes populares e de minorias étnicas –, precisamente por ter um carácter coletivo, imbuído de um sentido de missão partilhado (Cousin, 1993, 1998). Na escola Azul, a natureza largamente exógena do que os entrevistados entendem ser os *fins últimos* (Parsons, 1935) da sua atuação educativa resulta num “bem comum” frequentemente concebido como tendo relativa autonomia face à organização escolar em que é produzido. Ao mesmo tempo, o carácter fragmentado das dinâmicas de colaboração colegial (tipicamente assentes em relações de afinidade pessoal no seio do departamento ou do conselho de turma), constitui um obstáculo à implementação de processos alargados de reflexão, potenciando antes a criação de “efeitos de eco” conducentes à constituição de disposições relativamente estáticas face aos modos de trabalho escolar – algo que fica claro no modo autoevidente como, em algumas entrevistas, os processos decisórios são encarados.¹⁴⁴

Importa, contudo, problematizar o conteúdo das crenças, valores e práticas em torno dos quais se gera maior ou menor coesão organizacional e mobilização coletiva, sob pena de ignorar os efeitos potencialmente inibidores da mudança, provocados por um excesso de integração social à custa da perda de “massa crítica”. Afinal, o consenso pode construir-se em torno de crenças inigualitárias, valores exclusionários e práticas ineficazes (Watson, 2014), como demonstra, aliás, a literatura sociológica que se debruça sobre os processos de reprodução social em contexto escolar (Abrantes & Teixeira, 2014; Archer, 2008; Benavente et al., 1987; Gillborn, 1990; Pereira, 2012b; Tarabini et al., 2017; Willis, 1977; Youdell, 2003). Neste sentido, um dos resultados mais surpreendentes prendeu-se com a relação complexa que parece existir entre as expectativas docentes e as crenças sobre a ensinabilidade dos

¹⁴⁴ Apesar de não ter cabimento, presentemente, uma discussão aprofundada acerca do conceito de *habitus institucional* (ou *organizacional*), parece-nos importante salientar algumas das principais limitações ao seu emprego, no âmbito desta pesquisa, dada a repetida referência que tem sido feita à vertente a um tempo reflexiva, a outro tempo disposicional, da atuação organizacional escolar. Em primeiro lugar, o conceito de *habitus* enquanto sistema individual de disposições práticas para agir pressupõe um grau considerável de coerência interna – algo que, nas teorias organizacionais, é tipicamente objeto de indagação empírica, nomeadamente, através da análise da coesão social e cultural entre os membros da organização (Van Houtte, 2005). Assim, a assunção de homogeneidade implícita no conceito de *habitus* institucional impõe-se como obstáculo heurístico à identificação dos diversos “mosaicos” que constituem a cultura organizacional de diversas escolas, como vimos ser o caso da escola Azul (Atkinson, 2011). Além disso, a transposição da ideia do *habitus* individual como sistema disposicional – cuja estruturação e acionamento são essencialmente pré-reflexivos – para um *habitus* organizacional esbarra, como já demonstrámos, com a realidade empírica encontrada nas escolas estudadas – sobretudo, na escola Verde. Na verdade, apesar de Bourdieu contemplar a natureza dinâmica que assiste à (re)constituição do *habitus* ao longo da vida, esta possibilidade está essencialmente confinada a momentos de crise, ou *histerese*, entre as disposições incorporadas e a realidade vivida (Bourdieu, 1998). Se, na escola Verde, essa “crise” propiciou o despoletar dos processos de reflexão de que já falámos, a sedimentação de uma cultura de reflexividade permanente é irredutível a esse primeiro momento, ao mesmo tempo que coloca em causa a validade de reduzir a totalidade da cultura organizacional de escola ao domínio do sentido prático. Assim, apesar de o conceito de *habitus institucional* ter a vantagem de tornar explícitos os aspetos socialmente condicionados das culturas organizacionais escolares que se encontram, muitas vezes, implícitos nos modos de funcionamento destes estabelecimentos enquanto instituições reprodutoras das desigualdades (Burke et al., 2013; Diamond et al., 2004; Reay et al., 2001; Tarabini et al., 2017), consideramos importante que, no futuro, se aprofunde o debate teórico em torno do conceito, nomeadamente, na sua relação com a literatura sobre a cultura, clima e *ethos* de escola (Schoville et al., 2024).

alunos. Algo que, na literatura – sobretudo, na que se alinha com a tradição da eficácia escolar, como vimos nos capítulos 1 e 2 –, é frequentemente assumido como sendo uma relação linear, unívoca e explicativa da perpetuação do insucesso e das desigualdades em escolas “ineficazes”, emergiu nesta pesquisa com um estatuto ambíguo.

Se, por um lado, a *cultura de expectativas* acerca do desempenho provável dos alunos em cada escola é consistente com o que seria expectável, dadas as respetivas composições socioculturais – i.e., mais elevadas na escola Azul (de composição heterogénea) do que na escola Verde (de composição desfavorecida) –, o mesmo não se verifica no que toca às *crenças* prevalecentes acerca das qualidades dos alunos, nem relativamente às *atribuições causais* do insucesso. De forma simplista, é possível afirmar que, na escola Verde, apesar de os entrevistados não perspetivarem que uma grande porção dos seus alunos venha a integrar o quadro de mérito académico, sentem-se, ainda assim, responsáveis pela sua progressão ao longo do ano letivo e acreditam na possibilidade de colmatar as principais dificuldades de aprendizagem através de uma atuação educativa concertada. Além disso, fica patente nos discursos uma apreciação generalizada pelas qualidades dos alunos, quer a nível pessoal, quer enquanto aprendentes. Salienta-se, por isso, a importância de distinguir, em trabalhos futuros, o estudo das *perceções* docentes acerca das qualidades dos alunos – por exemplo, com recurso a indicadores de “crenças de ensinabilidade” (Agirdag, 2018; Kornblau, 1982; van Maele & van Houtte, 2011) – do estudo das *expectativas* concretas acerca do seu desempenho. Os resultados do estudo de caso comparado sugerem que a relação destes dois construtos com as desigualdades de desempenho académico não é tão linear quanto a literatura tem assumido, até aqui; possivelmente, porque o tipo de trabalho desenvolvido em escolas com uma cultura de baixas expectativas académicas pode ser distinto daquele tipicamente sinalizado por investigações anteriores em escolas de “fim de linha” (Benavente, 1990; Lopes et al., 2017), caso os valores orientadores da organização se enquadrem no modelo democrático de escola igualizadora das oportunidades educativas (Torres, 2018).

Por outro lado, o sentido de *responsabilização* partilhado entre os atores escolares na escola Verde relativamente ao desempenho dos alunos, combinado com a crença na capacidade de a escola intervir positivamente no colmatar das principais dificuldades de aprendizagem, evita que a atribuição causal do insucesso seja plenamente exteriorizada para fatores fora da alçada da escola. Como vimos no capítulo 6, persistem, em ambas as escolas, mecanismos reflexivos (mais ou menos) coletivos de externalização das causas do insucesso. Porém, na escola Azul, assiste-se a uma tendência mais marcada de “patologização” dos comportamentos e disposições escolares dos alunos com insucesso ou “à beira” do insucesso, bem como das suas famílias (Tarabini, 2015; Tarabini et al., 2019), que contrasta com a abordagem compensatória e de cariz multiculturalista adotada pela escola Verde no encontro com a diversidade de origens sociais e culturais dos alunos e dos seus meios de origem. As crenças associadas a uma cultura organizacional alinhada com o ideal de escola competitivo-performativo parecem cultivar, na escola Azul, um ambiente pautado por uma elevada pressão académica, com efeitos nefastos para os alunos mais afastados da imagem do “cliente-ideal” (Diamond et al., 2004; Diamond & Spillane, 2004;

Horn, 2018), cujos “ofícios de aluno” (Perrenoud, 1995) são, também, os mais “sensíveis” aos julgamentos docentes acerca do seu valor enquanto aprendentes (Jussim et al., 1996; Jussim & Harber, 2005) e aqueles cujas experiências escolares tendem a ser mais marcadas por sentidos de alienação, insatisfação e falta de apoio (Bottiani et al., 2016; Brewster & Bowen, 2004; Cunninghame et al., 2020; Seabra & Albuquerque, 2023).

Estes resultados reforçam a ideia de que os processos educativos que marcam crescentemente as dinâmicas escolares da contemporaneidade operam uma “socialização para a individualização” que, pela ênfase que coloca no desenvolvimento de disposições performativas para o “trabalho sobre si próprio”, contribuem para a intensificação das desigualdades entre os alunos que dominam esta forma de “jogo escolar” e os restantes (Diogo et al., 2023; Diogo et al., 2018). Permitem, também, desmistificar algumas das pretensões que têm assistido ao desenho e implementação de diversas medidas de política educativa a nível nacional e internacional, nas últimas décadas, de caráter *gerencialista*, onde os professores surgem representados como “(...) engrenagens numa máquina burocrática, que precisam de ser instruídos sobre o que fazer, o que saber e como ser um ‘bom’ professor (...).” (Ryan & Bourke, 2013, p. 420). Como salienta Ball (2003b), as pressões sistémicas para o incremento da *performatividade* não afetam apenas os modos de relacionamento dos alunos com a escola, mas condicionam, também, os eixos e princípios em função dos quais as identidades e relações profissionais são construídas, nas escolas. A imposição de prioridades associadas a mecanismos mensuráveis de controlo da performance coletiva e individual potencia a substituição de lógicas de colegialidade, assentes em relações de afetividade orgânica, por lógicas de compromisso instrumental assentes numa “conformidade cínica” à nova ordem educativa (Ibid.). Assim, para que as intervenções sobre as crenças e pressupostos-base da atuação educativa – como são as expectativas acerca dos alunos e as crenças de ensinabilidade – surtam efeitos, o apoio e o envolvimento dos profissionais educativos é essencial (Apple, 2020; de Boer et al., 2018), de modo a fomentar processos de reflexividade coletiva como os que já foram descritos, nomeadamente, na escola Verde.

Esta pesquisa procurou oferecer uma contribuição rigorosa, ainda que humilde, para o campo da sociologia do efeito-escola e das desigualdades no desempenho académico. Importa, no fecho, salientar os caminhos que merecem ser explorados, no futuro. Por um lado, o estudo multinível e longitudinal do efeito-escola e do efeito-turma deve ser replicado para o âmbito nacional, procurando testar modelos estatísticos ainda mais robustos – ex.: que contemplem séries temporais mais longas e analisem a progressão dos alunos ao longo de vários ciclos de ensino. Será crucial, no futuro, analisar as desigualdades entre alunos, escolas e turmas com base em classificações externas, além das internas, de modo a colmatar o risco associado à comparabilidade dos critérios avaliativos entre contextos escolares profundamente diversos. No que às culturas organizacionais de escola diz respeito, parece-nos que trabalhos vindouros devem procurar responder ao apelo de Lima e Torres (2020) para que o estudo das dinâmicas organizacionais seja feito em torno do agrupamento de escolas enquanto unidade de análise, dada a centralidade crescente que esta tipologia de unidade orgânica assume na rede pública de ensino

básico e secundário. Por outro lado, importa também que a sociologia da educação regresse às salas de aula para observar *in loco* as relações sociais pedagógicas que estão por detrás de fenómenos como a formação de expectativas docentes e a emergência de fronteiras simbólicas no espaço escolar. Neste esforço de aproximação às realidades vividas dos agentes escolares, uma ausência sentida nesta pesquisa foram as vozes das famílias e dos próprios alunos – compreender de que forma os vários grupos sociais se relacionam com a escola e como esta se relaciona com eles, procurando (ou não) envolvê-los na sua atividade, é crucial para explicar a perpetuação das desigualdades sociais e étnicas discutidas neste trabalho. Por fim, mas não menos importante, urge atualizar estas análises numa realidade pós-2018, num contexto de diversificação exponencial das origens nacionais dos alunos no sistema de ensino português: de que forma a polarização social e política, bem como o rescaldo da pandemia COVID-19 e a escassez de recursos humanos nas escolas podem ter impactado as políticas educativas de combate ao insucesso escolar?

Referências bibliográficas

- Abrahams, J. (2024). Schooling Inequality: Aspirations, Opportunities and the Reproduction of Social Class. In *Schooling Inequality: Aspirations, Opportunities and the Reproduction of Social Class*. Policy Press.
- Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola - Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Celta Editora.
- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Revista Interacções*, 1(1), 25–53.
- Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola – As distâncias e as transições entre ciclos de ensino* [Tese de doutoramento em Sociologia]. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.
- Abrantes, P. (2009a). Os guardiães do templo: a imprensa generalista e a imposição de uma agenda educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 127–144.
- Abrantes, P. (2009b). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33–52.
- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, XLVI, 261–281.
- Abrantes, P. (2022). Educação e classes sociais em Portugal: continuidades e mutações no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 99, 9–27.
- Abrantes, P., Palhares, J. A., & Torres, L. L. (2023). Percursos escolares e participação social dos jovens: As origens de classe ainda são relevantes? *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), e24017.
- Abrantes, P., Roldão, C., Amaral, P., & Mauritti, R. (2013). Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts. *International Studies in Sociology of Education*, 23(1), 17–38.
- Abrantes, P., Santos, S., & Schippling, A. (2024). Socialização, trajetórias educativas e internacionalização entre jovens das classes dominantes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 134(134), 51–74.
- Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S., & Costa, R. (2016). 'A escola dos ciganos': contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*, 18(Nº temático “Ciganos e Educação”), 47–66.
- Abrantes, P., & Sebastião, J. (2010). Portões que se abrem e que se fecham: processos de inclusão e segregação nas escolas públicas portuguesas. In A. Dornelas, L. Oliveira, L. Veloso, & M. das D. Guerreiro (Eds.), *Portugal Invisível* (pp. 75–93). Mundos Sociais.
- Abrantes, P., & Teixeira, A. R. (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? *Revista Lusófona de Educação*, 27, 27–41.

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional - Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 20(69), 139–164.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 13–29.
- Afonso, A. J., & Palhares, J. A. (2019). *Entre a escola e a vida - A Condição de jovem para além do ofício de aluno*. Fundação Manuel Leão.
- Agirdag, O. (2018). The impact of school SES composition on science achievement and achievement growth: mediating role of teachers' teachability culture. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 264–276.
- Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011a). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 465–473.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011b). Ethnic school context and the national and sub-national identifications of pupils. *Ethnic and Racial Studies*, 34(2), 357–378.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement?: the role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366–378.
- Aguiar, A. L., & Aguiar, C. (2022). Challenges associated with group composition: A qualitative study about the perceptions of teachers in Portuguese public preschools. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103786.
- Ainsworth, J. W., Adams, R., Darnell, K., Downey, D., Aret, C. J., Krivo, L., Reitzes, D., Roscigno, V., & Stewart, E. (1998). Why Does It Take a Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement. *Social Forces*, 81(1), 117–152.
- Albuquerque, A. (2022). Nas malhas do exame: prestação de contas, seletividade e estratificação numa escola básica suburbana. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Eds.), *Infância(s) e Juventude(s) na Educação Contemporânea - Atas do III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, 8-10 fevereiro 2018* (pp. 849–862). Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Albuquerque, A. (2024). Fatores de promoção do sucesso e da equidade entre alunos com e sem origens imigrantes: Estudo de caso numa escola inesperadamente eficaz. *SOCIOLOGIA ON LINE*, 34(34), 11–34.
- Albuquerque, A., Seabra, T., & da Cruz Martins, S. (2022). Seletividade social na escola básica portuguesa: dinâmicas, condições e políticas (2008-2018). *Análise Social*, 57(244), 520–543.
- Alegre, M. À., & Benito, R. (2012). 'The best school for my child?' Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 849–871.

- Alegre, M. À., & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36(3), 433–461.
- Alexander, J. C. (1987). Lecture one: what is theory? In Jeffrey C. Alexander (Ed.), *Twenty Lectures Sociological Theory Since World War II* (pp. 1–21). Columbia University Press.
- Alexander, J. C. (2001). Theorizing the “modes of incorporation”: Assimilation, hyphenation, and multiculturalism as varieties of civil participation. *Sociological Theory*, 19(3), 237–249.
- Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy*, 7, E1–E19.
- Almeida, A. N. de, & Vieira, M. M. (2006). *A Escola em Portugal – Novos olhares, outros cenários*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, J. F. de, & Pinto, J. M. (1977). *A investigação nas Ciências Sociais*. Editorial Presença.
- Almeida, S. de, Firmino, J., Gabriel, J. M., Hortas, M. J., & Nunes, L. C. (2023). Students with an immigrant background in the Lisbon Metropolitan Area: evidence at the municipal, school, and class levels. *Cidades*, 46, 59–77.
- Almeida, S. de, Firmino, J., Mesquita, J., Hortas, M. J., & Nunes, L. C. (2021). *Academic performance and territorial patterns of students with an immigrant background in the Lisbon Metropolitan Area* (638).
- Althusser, L. (2014 [1970]). *On The Reproduction Of Capitalism - Ideology And Ideological State Apparatuses* (G. M. Goshgarian, E. Balibar, & J. Bidet, Eds.). Verso.
- Álvares, M. (2020). *Discursos de mudança: igualdade de oportunidades em 30 anos de políticas educativas em Portugal* [Tese de Doutoramento em Políticas Públicas, Iscte].
- Álvarez-Sotomayor, A. (2015). El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoraes de hijos de inmigrantes en secundaria. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 8(3), 380–395.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação Em Revista*, 45, 25–58.
- Alves, M. Z. (2007). *“Como nos damos com eles” - Estratégias de sociabilidade de crianças brasileiras no contexto escolar: um estudo de caso* [Dissertação de mestrado em Estudos e Desenvolvimento em Ciências Sociais e Educacionais (esp. Perspectivas Europeias sobre Inclusão Social), Universidade do Porto].
- Amorim, S., Cabral, I., José, J., & Alves, M. (2020). Culturas escolares, lideranças e resultados: apresentação de resultados de um estudo de caso duplo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, N.º Especial*, 144–171.
- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
- Angelo, C., & Balcão Reis, A. (2022). *Gender gaps in different assessment systems: The role of teacher gender* (640). Nova School of Business and Economics.

- Angus, L. (1993). The Sociology of School Effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), 333–345.
- Apple, M. (1982). *Education and Power*. Routledge.
- Apple, M. (2020). Foreword. In D. Hayes, M. Mills, P. Christie, & B. Lingard (Eds.), *Teachers and Schooling Making a Difference - Productive pedagogies, assessment and performance* (pp. v–xii). Routledge.
- Apple, M. (2018 [1979]). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Apple, M. (2018 [1982]). *Cultural and economic reproduction in education - Essays on class, ideology and the state*. Routledge.
- Apple, M. W., Ball, S. J., & Gandin, L. A. (2010). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Routledge.
- Araújo, M. (2007). O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In N. L. Gomes (Ed.), *Um olhar além das fronteiras - Educação e relações raciais* (pp. 77–94). Autêntica.
- Araújo, M. (2016). A very ‘prudent integration’: white flight, school segregation and the depoliticization of (anti-)racism. *Race Ethnicity and Education*, 19(2), 300–323.
- Araújo, M. (2018). As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar Em Educação*, 7, 9–35.
- Archer, L. (2008). The Impossibility of Minority Ethnic Educational ‘Success’? An Examination of the Discourses of Teachers and Pupils in British Secondary Schools. *European Educational Research Journal*, 7(1), 89–107.
- Archer, L., Francis, B., Miller, S., Taylor, B., Tereshchenko, A., Mazenod, A., Pepper, D., & Travers, M.-C. (2018). The symbolic violence of setting: A Bourdieusian analysis of mixed methods data on secondary students’ views about setting. *British Educational Research Journal*, 44(1), 119–140.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. SAGE.
- Archer, M. (1987). The problems of scope in the sociology of education. *International Review of Sociology Series 1*, 1(1), 83–99.
- Archer, M. (1995). *Realist Social Theory - The Morphogenetic Approach*. Cambridge University Press.
- Archer, M. (2013). Collective Reflexivity: A Relational Case for It. In C. Powell & F. Dépelteau (Eds.), *Conceptualizing Relational Sociology - Ontological and Theoretical Issues* (pp. 145–161). Palgrave Macmillan.
- Armor, D. J., Marks, G. N., & Malatinszky, A. (2018). The Impact of School SES on Student Achievement: Evidence From U.S. Statewide Achievement Data. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(4), 613–630.
- Atkinson, W. (2011). From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of ‘institutional habitus’ and ‘family habitus.’ *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 331–347.

- Aubert, A., Molina, S., Schubert, T., & Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90–103.
- Azzolini, D., Schnell, P., & Palmer, J. R. B. (2012). Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two “New” Immigration Countries: Italy and Spain in Comparison. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46–77.
- Ball, S. J. (1987). *Micro-Politics of the School - Towards a Theory of School Organization*. Routledge.
- Ball, S. J. (1995). Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 255–271.
- Ball, S. J. (1997). Good School/Bad School: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 317–336.
- Ball, S. J. (2003a). *Class Strategies and the Education Market - The Middle Classes and Social Advantage*. Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (2003b). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52–78.
- Ball, S. J., Rollock, N., Vincent, C., & Gillborn, D. (2013). Social mix, schooling and intersectionality: identity and risk for Black middle class families. *Research Papers in Education*, 28(3), 265–288.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Hidden Privatization in Public Education*.
- Ballou, D., Sanders, W., & Wright, P. (2004). Controlling for Student Background in Value-Added Assessment of Teachers. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 37–65.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2016). Multicultural Education - Issues and Perspectives. In *Jossey-Bass, An Imprint of Wiley* (9th ed.). University of Washington.
- Bankston, C., & Caldas, S. J. (1996). Majority African American Schools and Social Injustice: The Influence of De Facto Segregation on Academic Achievement. *Social Forces*, 75(2), 535–555.
- Barrère, A. (2005). O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma. *Análise Social*, 40(176), 619–631.
- Barrere, A., & Martuccelli, D. (2001). A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação & Sociedade*, 22(76), 258–277.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30(109), 987–1007.
- Barroso, J., & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade*, 24(84), 897–921.

- Barthou, E. (2018). The link between context, ethnicity and diversity in the school careers of migrant students and descendants of migrants. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(3), 33–57.
- Beare, H. (2007). Four decades of body-surgind the breakers of school reform: just waving, not drowning. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 27–40). Springer.
- Beck, U. (1992). *Risk Society - Towards a New Modernity*. SAGE Publications.
- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451.
- Beit-Hallahmi, B. (1994). Science, ideology, and ideals: the social history of IQ testing. *The Centennial Review*, 38(2), 341–360.
- Belfi, B., Goos, M., Pinxten, M., Verhaeghe, J. P., Gielen, S., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2014). Inequality in language achievement growth? An investigation into the impact of pupil socio-ethnic background and school socio-ethnic composition. *British Educational Research Journal*, 40(5), 820–846.
- Belfi, B., Haelermans, C., & De Fraine, B. (2016). The long-term differential achievement effects of school socioeconomic composition in primary education: A propensity score matching approach. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 501–525.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2019). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266–288.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2020). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387–412.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25(108/109), 715–733.
- Benavente, A., Costa, A. F., & Grácio, S. (1989). A reforma do ensino: um processo social. *Sociologia*, 6, 157–167.
- Benavente, A., Costa, A. F. da, Machado, F. L., & Neves, M. C. (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Teorema.
- Benito, R., & Alegre, M. À. (2012). The changing patterns of individual and school effects on educational transitions. Evidence from Catalan data (Spain). *Educational Research*, 54(1), 65–87.
- Benito, R., Alegre, M. À., & González-Balletbò, I. (2012). School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104–134.
- Benson, J., & Borman, G. D. (2010). Family, Neighborhood, and School Settings across Seasons: When Do Socioeconomic Context and Racial Composition Matter for the Reading Achievement Growth of Young Children? *Teachers College Record*, 112(5), 1338–1390.

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2010). *A Construção Social da Realidade - Um Livro Sobre a Sociologia do Conhecimento*. Dinalivro.
- Bernardi, F., & Boado, H. C. (2014). Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions. *European Sociological Review*, 30(2), 207–217.
- Bernelius, V., & Kauppinen, T. M. (2012). School Outcomes and Neighbourhood Effects: A New Approach Using Data from Finland. In M. van H. Bailey, D. Manley, N. MacLennan, L. Simpson, & D. MacLennan (Eds.), *Neighbourhood Effects Research - New Perspectives* (pp. 225–248). Springer.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387), 344–347.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control - Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (Vol. 1). Routledge.
- Blankenship, S. S., & Ruona, W. E. A. (2007). Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review. *Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas*.
- Boberg, J. E., & Bourgeois, S. J. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 357–374.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bogotch, I., Mirón, L., & Biesta, G. (2007). “Effective for what, effective for whom?”: two questions SESI should not ignore. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement - Part One* (pp. 93–110). Springer.
- Bonal, X. (2017). *Fighting School Segregation in Europe through inclusive education*.
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2013). The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: The Case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335–341.
- Bonal, X., Zancajo, A., & Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251–3273.
- Boone, S., Thys, S., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2018). Class composition as a frame of reference for teachers? The influence of class context on teacher recommendations. *British Educational Research Journal*, 44(2), 274–293.
- Boonen, T., Pinxten, M., Damme, J. Van, & Onghena, P. (2014a). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3–24.
- Boonen, T., Speybroeck, S., de Bilde, J., Lamote, C., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014b). Does it matter who your schoolmates are? An investigation of the association between school composition, school processes and mathematics achievement in the early years of primary education. *British Educational Research Journal*, 40(3), 441–466.

- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic Resilience in Mathematics among Poor and Minority Students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177–195.
- Bosworth, R. (2014). Class size, class composition, and the distribution of student achievement. *Education Economics*, 22(2), 141–165.
- Bottiani, J. H., Bradshaw, C. P., & Mendelson, T. (2016). Inequality in Black and White High School Students' Perceptions of School Support: An Examination of Race in Context. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1176–1191.
- Boudon, R. (1981). *A Desigualdade das oportunidades - A Mobilidade social nas sociedades industriais*. Editora Universidade de Brasília.
- Boudon, R. (1982). *The Unintended Consequences of Social Action*. Palgrave Macmillan.
- Boudon, R. (2002). *Raison, bonnes raisons*. Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325–347.
- Bourdieu, P. (1998). *Meditações Pascalianas*. Celta Editora.
- Bourdieu, P. (2002 [1972]). *Esboço de uma Teoria da Prática - Precedido de três estudos de etnologia cabila*. Celta Editora.
- Bourdieu, P. (2003 [1976]). Algumas propriedades dos campos. In *Questões de Sociologia* (pp. 119–126). Fim de Século.
- Bourdieu, P. (2004). *Para uma Sociologia da Ciência*. Edições 70.
- Bourdieu, P. (2010 [1979]). *A Distinção - Uma crítica social da faculdade do juízo*. Edições 70.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers - Les étudiants et la culture*. Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Réproduction - Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.
- Bourne, J. (1994). *Outcast England - How Schools Exclude Black Children*. Institute of Race Relations.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools - Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America - Educational reform and the contradictions of economic life* (Basic Book).
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information*. Sage.
- Bradbury, A. (2017). From model minorities to disposable models: the de-legitimisation of educational success through discourses of authenticity. In K. Gulson, Z. Leonardo, & D. Gillborn (Eds.), *The Edge of Race - Critical examinations of education and race/racism* (pp. 86–99). Routledge.

- Bradbury, A., Braun, A., & Quick, L. (2021). Intervention culture, grouping and triage: high-stakes tests and practices of division in English primary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 147–163.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Ialongo, N., & Leaf, P. J. (2008). The Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) on the Organizational Health of Elementary Schools. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 462–473.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009a). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10(2), 100–115.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2009b). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148.
- Brandén, M., Birkelund, G. E., & Szulkin, R. (2016). *Does School Segregation Lead to Poor Educational Outcomes? Evidence from Fifteen Cohorts of Swedish Ninth Graders* (4; Institute for Analytical Sociology).
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596.
- Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547–560.
- Bredtmann, J., Otten, S., & Vonnahme, C. (2021). Linguistic diversity in the classroom, student achievement, and social integration. *Education Economics*, 29(2), 121–142.
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47–67.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement¹. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301–318.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools - A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Burke, C. T., Emmerich, N., & Ingram, N. (2013). Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165–182.
- Burke, M. A., & Sass, T. R. (2013). Classroom peer effects and student achievement. *Journal of Labor Economics*, 31(1), 51–82.
- Caetano, A. (2011). Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 157–174.

- Caetano, A. (2015). Defining personal reflexivity. *European Journal of Social Theory*, 18(1), 60–75.
- Caetano, P., Mendes, M. M., Pinheiro, S., Mourão, S., Candeias, P., & Magano, O. (2024). Teachers' perspectives on determinants of educational (under)achievement of Cigano/Roma students in Portugal. *Intercultural Education*, 1–22.
- Caldas, S. J., & Bankston, C. (1997). Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269–277.
- Caldeira, S. N., & Serpa, M. (2013). Gestão da aula em escolas com diferente composição social. In A. M. Diogo & F. Diogo (Eds.), *Desigualdades no sistema educativo - Percursos, transições e contextos* (pp. 109–138). Mundos Sociais.
- Calhoun, C., & Wacquant, L. (2002). 'Social Science with Conscience': Remembering Pierre Bourdieu (1930-2002). *Thesis Eleven*, 70(1), 1–14.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, 22(1), 47–78.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas.” *Educação Unisinos*, 12(2), 73–81.
- Canário, R., Filomena, M., & Trindade, R. (2004). *Escola da Ponte - Defender a escola pública*. Profedições.
- Canário, R., Rolo, C., & Alves, N. (2001). *Escola e Exclusão Social - Para uma Análise Crítica da Política TEIP*. EDUCA.
- Cândido, A. F. da C. (2020). *Imigração, heterogeneidade migrante e desempenho escolar: uma análise extensiva na Área Metropolitana de Lisboa* [Iscte].
- Cândido, A. F., & Seabra, T. (2023). *Processos de Classificação e de Categorização da Diversidade Cultural e Migratória das Populações no Contexto Europeu* (1/2023; E-Working Papers).
- Capucha, L., Cabrito, B., Carvalho, H., Sebastião, J., Martins, S. da C., Capucha, A. R., Roldão, C., Tavares, I., & Mucharreira, P. (2017). *A Dimensão das Turmas no Sistema Educativo Português*.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27–49.
- Cardoso, C. (1998). The Colonialist View of the African-origin 'Other' in Portuguese Society and its Education System. *Race Ethnicity and Education*, 1(2), 191–206.
- Caro, D. H., Lenkeit, J., & Kyriakides, L. (2016). Teaching strategies and differential effectiveness across learning contexts: Evidence from PISA 2012. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 30–41.
- Carter, P. L. (2006). Straddling boundaries: identity, culture, and school. *Sociology of Education*, 79, 304–328.
- Carter, P. L. (2013). (Im)permeable Boundaries : Why Integration into Affluent White-Majority Schools for Low-Income Minority Students is Elusive. In M. Hashemi & M. Sánchez-Jankowski (Eds.), *Children in Crisis* (pp. 100–121). Routledge.

- Carter, P. L., Karani, R., Jackson, J. S., Jackson, J. L., Lucas, S. R., Neckerman, K., Podolny, J., Pollock, M., & Tyson, K. (2003). Black Cultural Capital, Status Positioning, and Schooling Conflicts for Low-Income African American Youth. *Social Problems*, 50(1), 136–155.
- Carvalho, L. M., & Costa, E. (2017). Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *RBP AE - Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação*, 33(3), 685–705.
- Casado, M. V., Flecha, A., Mara, L. C., & Girbés-Peco, S. (2021). Dialogic Methods for Scalability of Successful Educational Actions in Portugal. *International Journal of Qualitative Methods*, 20.
- Casa-Nova, M. J. (2001). *Etnicidade, género e escolaridade - Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana na cidade do Porto*. Instituto de Investigação Educacional.
- Castro, L. (2016). Viver em Portugal vindo da Ucrânia: estratégias familiares de integração escolar e social. In T. Seabra & P. Abrantes (Eds.), *Incursões na Sociedade Educativa* (pp. 129–148). Mundos Sociais.
- Cattonar, B., Draelants, H., & Dumay, X. (2007). Exploring the interplay between organizational and professional identity. *Les Cahiers de Recherche Du Girsef*, 54.
- Cebolla-Boado, H., & Garrido Medina, L. (2011). The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects. *European Sociological Review*, 27(5), 606–623.
- Cebolla-Boado, H., González Ferrer, A., & Nuhoğlu Soysal, Y. (2021). It is all about “Hope”: evidence on the immigrant optimism paradox. *Ethnic and Racial Studies*, 44(2), 252–271.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603–1618.
- Cheema, J. R. (2014). Some General Guidelines for Choosing Missing Data Handling Methods in Educational Research. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 13(2), 3.
- Clerge, O. (2023). A moving target: Black middle-class parents school strategies in a segregated city and suburb. *Race Ethnicity and Education*, 26(3), 352–367.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7–22.
- Coleman, J. S. (1976). Rawls, Nozick, and Educational Equality. *Public Interest*, 43, 121–128.
- Coleman, J. S. (1979). Conversation. *The High School Journal*, 63(2), 48–53.
- Coleman, J. S. (1987). Families and Schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32–38.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press.

- Collet-Sabé, J. (2019). Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 999–1003.
- Collyer, F. (2017). From Nation Building to Neoliberalism: The Development of Sociology in Australia. In K. O. Korgen (Ed.), *The Cambridge Handbook of Sociology* (Vol. 1, pp. 72–81). Cambridge University Press.
- Conceição, M., Portela, S., Camanho, A., & Azevedo, J. (2006). Análise do valor acrescentado de escolas portuguesas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 129–163.
- Condron, D. (2007). Stratification and Educational Sorting: Explaining Ascriptive Inequalities in Early Childhood Reading Group Placement. *Social Forces*, 54(1), 139–160.
- Connell, R. W. (2000). Sociology and World Market Society. *Contemporary Sociology*, 29(2), 291–296.
- Connell, R. W., Ashenden, D. J., Kessler, S., & Dowsett, G. W. (1982). *Making the Difference - School, Families and Social Division*. George Allen & Unwin Australia.
- Connolly, P., Taylor, B., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., & Tereshchenko, A. (2019). The misallocation of students to academic sets in maths: A study of secondary schools in England. *British Educational Research Journal*, berj.3530.
- Contador, A. (1998). Consciência de geração e etnicidade: da segunda geração aos novos luso-africanos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 26, 57–83.
- Cordini, M. (2019). School segregation: institutional rules, spatial constraints and households' agency. *International Review of Sociology*, 29(2), 279–296.
- Correia, S. B., & Caetano, A. (2023). What is left unsaid: Omissions in biographical narratives. *Current Sociology*.
- Cortesão, L. (2011). Teachers and 'resting routines': Reflections on cognitive justice, inclusion and the pedagogy of poverty. *Improving Schools*, 14(3), 258–267.
- Costa, A. F. da. (1986). A Pesquisa de terreno em sociologia. In *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129–148). Afrontamento.
- Costa, A. F. da. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Mundos Sociais.
- Costa, A. F. da, Machado, F. L., & Almeida, J. F. de. (1990). Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade. *Análise Social*, XXV(105–106), 193–221.
- Costa, A. F. da, & Mauritti, R. (2018). Classes sociais e interseções de desigualdades - Portugal e a Europa. In R. M. do Carmo, J. Sebastião, J. Azevedo, S. da C. Martins, & A. F. da Costa (Eds.), *Desigualdades Sociais - Portugal e a Europa* (pp. 109–129). Mundos Sociais.
- Costa, E., & Pires, A. M. (2011). The Role of the European Inspections in the European Educational Space: Echoes from Portugal Regarding the Assessment of Schools. *Research in Higher Education Journal*, 13.

- Costa, J. A., Ventura, A., Neto-Mendes, A., & Martins, M. E. (2013). Reforço escolar: análise comparada dos meandros de um fenômeno em crescimento. *Educação UNISINOS*, 17(03), 205–214.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement: construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, 34(3), 395–419.
- Cousin, O. (1998). *L'Efficacité des Collèges - Sociologie de l'Effet Établissement*. PUF.
- Couto, A., Costa, P., & Ferrão, M. E. (2021). Diferenças Territoriais no Desempenho dos Alunos em Portugal: O Papel das Características Familiares e da Composição Escolar. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais (RPER)*, 57, 89–103.
- Couto, A. I., Egreja, C., Ferreira, J. H., & Coelho, S. L. (2014). Percursos tendenciais e de contratendência. In A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano (Eds.), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior - Fatores e processos de sucesso e insucesso* (pp. 95–124). Mundos Sociais.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2010a). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 409–427.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2010b). Using the Dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29(1), 5–23.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School Level Conditions Affecting the Effectiveness of Instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197–228.
- Cunninghame, I., Vernon, L., & Pitman, T. (2020). To be seen and heard: Enhancing student engagement to support university aspirations and expectations for students from low socioeconomic status backgrounds. *British Educational Research Journal*, 46(6), 1487–1506.
- Curran, F. C., & Kellogg, A. T. (2016). Understanding Science Achievement Gaps by Race/Ethnicity and Gender in Kindergarten and First Grade. *Educational Researcher*, 45(5), 273–282.
- Danhier, J. (2018). How Big is the Handicap for Disadvantaged Pupils in Segregated Schooling Systems? *British Journal of Educational Studies*, 66(3), 341–364.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047–1085.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of 'No Child Left Behind.' *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245–260.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.
- de Boer, H., Timmermans, A. C., & van der Werf, M. P. C. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 180–200.

- De Haan, M., & Elbers, E. D. (2005). Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Education Review*, 49(3), 365–388.
- De Haan, M., Keizer, R., & Elbers, E. (2010). Ethnicity and student identity in schools: An analysis of official and unofficial talk in multiethnic classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 176–191.
- de Oliveira, J. B., Nunes, L., Reis, A., Seabra, M. do C., de Oliveira, J. B., Nunes, L., Reis, A., & Seabra, M. do C. (2018). Effectiveness of private schools versus public schools: a Comparative Analysis in Portugal. In *Investigaciones de Economía de la Educación* (Vol. 13, pp. 151–178). Asociación de Economía de la Educación.
- Deal, T. E. (1984). The Symbolism of Effective Schools. *The Elementary School Journal*, 85(5), 601–620.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. Jossey-Bass Inc.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping School Culture*. Jossey-Bass.
- Dedrick, R. F., Ferron, J. M., Hess, M. R., Hogarty, K. Y., Kromrey, J. D., Lang, T. R., Niles, J. D., & Lee, R. S. (2009). Multilevel Modeling: A Review of Methodological Issues and Applications. *Review of Educational Research*, 79(1), 69–102.
- Demanet, J., Van den Broeck, L., & Van Houtte, M. (2019). Socioeconomic School Composition and School Misconduct: Disentangling Structural and Cultural Explanations in Ghent. In J. Demanet & M. van Houtte (Eds.), *Resisting Education - A Cross-National study on systems and school effects* (pp. 135–153). Springer, Cham.
- Dewulf, L., van Braak, J., & Van Houtte, M. (2017). Reading and listening progress in segregated primary schools: Does ethnic and socioeconomic classroom composition matter? *British Educational Research Journal*, 43(5), 931–951.
- Dewulf, L., van Braak, J., & van Houtte, M. (2020a). Examining reading comprehension in disadvantaged segregated classes. The role of class composition, teacher trust, and teaching learning strategies. *Research Papers in Education*.
- Dewulf, L., van Braak, J., & Van Houtte, M. (2020b). Quality of Teaching in Segregated Low SES Classes: A Mixed-Methods Study. *JESPAR - Journal of Education for Students Placed at Risk*, 27(2), 103–126.
- D'hondt, F., Maene, C., & Stevens, P. A. J. (2023). Ethnic Microaggressions and Adolescents' Self-Esteem and Academic Futility: The Protective Role of Teachers. *Youth & Society*.
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75–98.
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2004). High-Stakes Accountability in Urban Elementary Schools: Challenging or Reproducing Inequality? *Teachers College Record*, 106(6), 1145–1176.

- Dias, V. M., Mónica Navio, V., & Ferrão, M. E. (2006). Modelo Multinível do Desempenho Escolar de Alunos Socialmente Desfavorecidos em Escolas Públicas/Privadas-Aplicação aos Dados Portugueses do PISA 2000*. *Psicologia e Educação*, 5(2).
- Dinis, M. M., Melão, N. F., Bowen, G. L., & Webber, K. C. (2013). As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13(13), 7–26.
- Diogo, A. M., Ferreira, M., & Melo, B. P. e (2023). A interiorização da performatividade pelas crianças: lógicas de fabricação do bom aluno no ensino primário. *Educação & Sociedade*, 44, e265864.
- Diogo, A. M. (2010). Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola. *Sociologia : Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 20(0).
- Diogo, A. M. (2011). Percursos escolares na confluência dos contextos familiar e escolar: os jovens como actores plurais. *Olhares Sobre Os Jovens Em Portugal: Saberes, Políticas, Acções*.
- Diogo, A. M., Melo, B. P. e, & Ferreira, M. (2018). Exames e lógicas de fabricação de bons alunos nas classes médias. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 748–775.
- Dionísio, B. (2009). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia : Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 20(0).
- Dollmann, J. (2017). Positive choices for all? SES- and gender-specific premia of immigrants at educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 49, 20–31.
- Dollmann, J., & Rudolphi, F. (2020). Classroom composition and language skills: the role of school class and friend characteristics. *British Journal of Sociology of Education*, 41(8), 1200–1217.
- Downey, D. B., & Pribesh, S. (2004). When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior. *Sociology of Education*, 77(4), 267–282.
- Dronkers, J., Van Der Velden, R., & Dunne, A. (2012). Why are Migrant Students Better off in Certain Types of Educational Systems or Schools Than in Others? *European Educational Research Journal*, 11(1), 11–44.
- DuBois, W. E. B. (2005 [1903]). *The Souls of Black Folk*. Simon & Schuster.
- Dumay, X. (2009). Origins and Consequences of Schools' Organizational Culture for Student Achievement: *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 523–555.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter?: Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440–477.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2014). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), 510–531.
- Durkheim, É. (2007 [1922]). *Educação e Sociologia*. Edições 70.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38(4), 759–789.

- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1998). Importance of Ability Grouping in French “Collèges” and its Impact upon Pupils’ Academic Achievement. *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 348–368.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Edmonds, R., Billingsley, A., Comer, J., Dyer, J., Hall, W., Hill, R., McGehee, N., Reddick, L., Taylor, H., & Wright, S. (1973). A Black Response to Christopher Jencks’s Inequality and Certain Other Issues. *Harvard Educational Review*, 43(1), 76–91.
- Edmonds, R. R. (1982). Programs of School Improvement: An Overview. *National Invitational Conference, “Research on Teaching: Implications for Practice.”*
- Edmonds, R. R., & Fredericksen, J. R. (1979). *Search for Effective Schools: The Identification and Analysis of City Schools Schools That Are Instructionally Effective for Poor Children.*
- Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., & Willms, J. D. (2001). Class Size and Student Achievement. *Psychological Science in the Public Interest: A Journal of the American Psychological Society*, 2(1), 1–30.
- Elder-Vass, D. (2010). *The Causal Power of Social Structures: Emergence, Structure and Agency.* Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of School Culture: An Overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11–24. <https://doi.org/10.1177/0013161X87023004003>
- Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O., & Ryve, A. (2021). Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies. *Frontiers in Education*, 6, 731634.
- Eurydice. (2009). *National testing of pupils in Europe - Objectives, organisation and use of results.* Publications Office of the European Union.
- Falabella, A. (2014). The performing school: The effects of market and accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22.
- Fedeli, E., & Triventi, M. (2024). Immigrant proportion and ethno-linguistic diversity in the classroom: consequences for children’s well-being, social integration, and academic competencies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50(6), 1508–1529.
- Ferrão, M. E. (2011). Adjusting for measurement error in longitudinal multilevel models. *Proc. 58th World Statistical Congress of the Int. Statistical Institute.*
- Ferrão, M. E. (2012). On the stability of value added indicators. *Quality and Quantity*, 46(2), 627–637.
- Ferrão, M. E. (2014). School effectiveness research findings in the Portuguese speaking countries: Brazil and Portugal. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(1), 3–24.
- Ferrão, M. E., & Couto, A. P. (2014). The use of a school value-added model for educational improvement: a case study from the Portuguese primary education system. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 174–190.

- Ferraz, H., Enes, D., Neves, T., & Nata, G. (2014). O Impacto do Programa TEIP nos Resultados dos Exames Nacionais ao Longo de 12 Anos. In B. P. Melo, A. M. Diogo, M. Ferreira, J. T. Lopes, & E. E. Gomes (Eds.), *Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 947–974). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. R. (2010). Territórios educativos de intervenção prioritária : breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 20.
- Ferron, J., Dailey, R., & Yi, Q. (2002). Effects of Misspecifying the First-Level Error Structure in Two-Level Models of Change. *Multivariate Behavioral Research*, 37(3), 379–403.
- Fiel, J., Broton, K., Diaz, C., Fish, R., Gamoran, A., Grodsky, E., Hibbel, J., Quillian, L., Saliba, J., López Turley, R., & Valentine, J. (1994). Closing Ranks: Closure, Status Competition, and School Segregation 1. In *Wells and Crain* (Vol. 121, Issue 1).
- Fine, G. A. (2012). Group culture and the interaction order: Local sociology on the meso-level. *Annual Review of Sociology*, 38(Volume 38, 2012), 159–179.
- Fine, G. A., & Hallett, T. (2014). Group Cultures and the Everyday Life of Organizations: Interaction Orders and Meso-Analysis. *Organization Studies*, 35(12), 1773–1792.
- Firmino, J. (2018). Class Composition Effects and School Welfare: Evidence From Portugal Using Panel Data. In *SSRN Electronic Journal* (2018/14). Elsevier BV.
- Firmino, J., Nunes, L. C., Almeida, S. de, & Baptista, S. (2020). *Student Segregation Across and Within Schools - The Case of the Portuguese Public School System* (633; 2020).
- Firmino, J., Nunes, L. C., Reis, A. B., & Seabra, C. (2018). *Class Composition and Student Achievement: Evidence from Portugal* (624).
- Fischer, C., Fishman, B., Levy, A. J., Eisenkraft, A., Dede, C., Lawrenz, F., Jia, Y., Kook, J. F., Frumin, K., & McCoy, A. (2020). When Do Students in Low-SES Schools Perform Better-Than-Expected on a High-Stakes Test? Analyzing School, Teacher, Teaching, and Professional Development Characteristics. *Urban Education*, 55(8–9), 1280–1314.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7–20.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465.
- Flessa, J. (2009). Educational Micropolitics and Distributed Leadership. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 331–349.
- Fonseca, D., & Soeiro, J. (2025). Precariedade, trabalhadores migrantes e preconceito étnico-racial em Portugal: mudanças no emprego e respostas sindicais. *Caderno CRH*, 37, e024044.
- Fonseca, L. (2009). *Justiça Social e Educação - Vozes, silêncios e ruídos na escolarização de raparigas ciganas e payas*. Afrontamento.
- Fonseca, M. M. V. (2003). *Educar Herdeiros - Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B., & Travers, M. C. (2017). Exploring the relative lack of impact of research on 'ability grouping' in England: a discourse analytic account. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 1–17.
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2016). Relationship Between School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Academic, Attendance, and Behavior Outcomes in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(1), 41–51.
- Fuller, B., & Clarke, P. (1992). Raising School Effects While Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules, and Pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119–157.
- Fuller, B. F., & Elmore, R. (1996). *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice*. Teachers College Press.
- Fuller, B., & Izu, J. A. (1986). Explaining School Cohesion: What Shapes the Organizational Beliefs of Teachers? *American Journal of Education*, 94(4), 501–535.
- Gamoran, A. (1992). The Variable Effects of High School Tracking. *American Sociological Review*, 57(6), 828.
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151–166.
- Gaspar, S. (2018). Percursos migratórios e trajetórias de vida de descendentes de imigrantes chineses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 87, 109–127.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33–47.
- Geay, C., McNally, S., & Telhaj, S. (2013). Non-Native Speakers of English in the Classroom: What are the Effects on Pupil Performance? *The Economic Journal*, 123(570), F281–F307.
- Gervais, M. C., Morant, N., & Penn, G. (1999). Making Sense of “Absence”: Towards a Typology of Absence in Social Representations Theory and Research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(4), 419–444.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Polity Press.
- Gillborn, D. (1990). *“Race”, ethnicity and education - Teaching and learning in multi-ethnic schools*. Routledge Falmer.
- Gillborn, D., Rollock, N., Vincent, C., & Ball, S. J. (2012). ‘You got a pass, so what more do you want?’: race, class and gender intersections in the educational experiences of the Black middle class. *Race Ethnicity and Education*, 15(1), 121–139.
- Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic - Modernity and Double Consciousness*. Verso.
- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293.

- Glasman, N. S., & Biniaminov, I. (1977). Input-Output Analyses of Schools. *Review of Educational Research*, 51(4), 509–539.
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-Service Education*, 31(2), 251–272.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement in Reading and Mathematics: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683–702.
- Goertz, G. (2014). *Multimethod research, causal mechanisms, and case studies - an integrated approach*. Princeton University Press.
- Goldberg, M. L., Passow, H. A., & Justman, J. (1966). *The Effects of Ability Grouping*. Teachers College Press.
- Goldstein, H., & Woodhouse, G. (2000). School Effectiveness Research and Educational Policy. *Oxford Review of Education*, 26(3/4), 353–363.
- Gomes, C. (1987). A interação seletiva na escola de massas. *Análise Social*, 3, 35–49.
- Gómez-González, A., Tierno-García, J. M., & Gírbés-Peco, S. (2024). “If they made it, why not me?” increasing educational expectations of Roma and Moroccan immigrant families in Spain through family education. *Educational Review*, 76(1), 96–115.
- Gonzalez-Sobrinho, B., & Goss, D. R. (2019). Exploring the mechanisms of racialization beyond the black–white binary. *Ethnic and Racial Studies*, 42(4), 505–510.
- Good, T. L., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 99–123.
- Gorard, S., & Siddiqui, N. (2019). How Trajectories of Disadvantage Help Explain School Attainment. *SAGE Open*, 9(1).
- Gorard, S., Taylor, C., & Fitz, J. (2003). What is social segregation and how do we measure it? In *Schools, Market and Choice Policies* (pp. 33–47). Routledge Falmer.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das Oportunidades Individuais*. Educa.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(6), 875–891.
- Grenier, V., & Magnan, M. O. (2024). Exploring Information Gathering Work Undertaken by Immigrant Parents to Choose a High School in Montreal. *Journal of School Choice*.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82.
- Guglielmi, S. R., & Brekke, N. (2017). A framework for understanding cross-national and cross-ethnic gaps in math and science achievement: The case of the United States. *Comparative Education Review*, 61(1), 176–213.

- Guimond, S., de la Sablonnière, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 142–188.
- Gusmão, N. M. M. de. (2013). *Os Filhos da África em Portugal - Antropologia, Multiculturalidade e Educação*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Gutiérrez, G. (2023). Is it socioeconomic or academic? Disentangling sources of peer effects on student achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 44(1), 144–163.
- Gutiérrez, G., Jerrim, J., & Torres, R. (2019). School Segregation Across the World: Has Any Progress Been Made in Reducing the Separation of the Rich from the Poor? *Journal of Economic Inequality*.
- Gutiérrez-De-rozas, B., López-Martín, E., & Molina, E. C. (2022). Determinants of academic achievement: systematic review of 25 years of meta-analyses. *Revista de Educacion*, 2022(398), 39–85.
- Hagenaars, M., Maene, C., Stevens, P. A. J., Willems, S., Vantieghem, W., & D'Hondt, F. (2023). Diversity ideologies in Flemish education: explaining variation in teachers' implementation of multiculturalism, assimilation and colourblindness. *Journal of Education Policy*.
- Hair, J., Babin, W., & Anderson, R. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Cengage Learning, EMEA.
- Hallam, S., & Ireson, J. (2003). Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 343–356.
- Haller, W., & Portes, A. (2019). Class and ambition in the status attainment process: A Spanish replication. *The British Journal of Sociology*, 70(5), 1825–1849.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 5–24.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328–355.
- Hanushek, E. A. (1981). Throwing money at schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 1(1), 19–41. h
- Hanushek, E. A., & Raymond, M. E. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), 297–327.

- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603–621.
- Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46.
- Harrington, B., & Fine, G. A. (2000). Opening the “black box”: Small groups and twenty-first-century sociology. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 312–323.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Campbell, C., Creemers, B., Earl, L., Kyriakides, L., Munoz, G., Stoll, L., Stringfield, S., Van Velzen, B., & Weinstein, J. (2013). Getting lost in translation? An analysis of the international engagement of practitioners and policy-makers with the educational effectiveness research base. *School Leadership and Management*, 33(1), 3–19.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice. *Management in Education*, 30(4), 141–146.
- Hartmann, D., & Gerteis, J. (2005). Dealing with Diversity: Mapping Multiculturalism in Sociological Terms. *Sociological Theory*, 23(2), 218–240.
- Heck, R., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2010). *Multilevel and Longitudinal Modeling with IBM SPSS*. Routledge.
- Hellgren, Z., & Bereményi, B. Á. (2022). Introduction to the Special Issue: Far from Colorblind. Reflections on Racialization in Contemporary Europe. *Social Sciences*, 11(1), 21.
- Hill, H. C. (2017). The Coleman Report, 50 Years On: What Do We Know about the Role of Schools in Academic Inequality? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 674(1), 9–26.
- Hobbs, G., & Vignoles, A. (2009). Is children’s free school meal ‘eligibility’ a good proxy for family income? *British Educational Research Journal*, 36(4), 673–690.
- Hochbein, C. (2012). Relegation and Reversion: Longitudinal Analysis of School Turnaround and Decline. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(1-2 (Responding to the Chronic Crisis in Education: The Evolution of the School Turnaround Mandate)), 92–107.
- Hochman, A. (2019). Racialization: a defense of the concept. *Ethnic and Racial Studies*, 42(8), 1245–1262.
- Hochweber, J., Hosenfeld, I., & Klieme, E. (2014). Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 289–300.
- Holzberger, D., & Schiepe-Tiska, A. (2021). Is the school context associated with instructional quality? The effects of social composition, leadership, teacher collaboration, and school climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 465–485.
- Hopkins, D. (2005). Introduction: Tensions in and prospects for School Improvement. In D. Hopkins (Ed.), *The Practice and Theory of School Improvement - International Handbook for Educational Change* (pp. 1–24). Springer Dordrecht.

- Horn, I. S. (2018). Accountability as a Design for Teacher Learning: Sensemaking About Mathematics and Equity in the NCLB Era. *Urban Education*, 53(3), 382–408.
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 125–152.
- Hoxby, C. M. (2000). The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239–1285.
- Hoy, W. K. (1989). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149–168.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2002). *Ability Grouping in Education*. Paul Chapman Publishing.
- Jarl, M., Andersson, K., & Blossing, U. (2017). Success or failure? Presenting a case selection strategy for studies of school improvement. *Education Inquiry*, 8(1), 17–32.
- Jarl, M., Andersson, K., & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 448–464.
- Jencks, C. (1972a). The Coleman Report and the Conventional Wisdom. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On Equality of Educational Opportunity – Papers Deriving from the Harvard University Faculty Seminar on the Coleman Report* (pp. 69–115). Random House.
- Jencks, C. (1972b). *Inequality - A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books.
- Jencks, C., & Philips, M. (1998). *The Black-White Test Score Gap - Why It Persists and What Can Be Done*. Brookings.
- Jennings, J., & Sohn, H. (2014). Measure for Measure: How Proficiency-based Accountability Systems Affect Inequality in Academic Achievement. *Sociology of Education*, 87(2), 125–141.
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649–663.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28(C), 281–388.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.
- Justino, D., Santos, R. M. L. da S., Beatriz, I., Gramaxo, L., Pascueiro, L., Franco, L., Carvalho, M. J., Tomaz, M., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2017). *Atlas da Educação*. CICS.NOVA.

- Kane, T. J., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Wooten, A. L. (2011). Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data. *Journal of Human Resources*, 46(3), 587–613.
- Karakus, M., Courtney, M., & Aydin, H. (2022). Understanding the academic achievement of the first- and second-generation immigrant students: a multi-level analysis of PISA 2018 data. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(2), 233–278.
- Kaya, S., & Rice, D. C. (2010). Multilevel Effects of Student and Classroom Factors on Elementary Science Achievement in Five Countries. *International Journal of Science Education*, 32(10), 1337–1363.
- Ketonen, E. E., & Hotulainen, R. (2019). Development of low-stakes mathematics and literacy test scores during lower secondary school: A multilevel pattern-centered analysis of student and classroom differences. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101793.
- Knott, E., Rao, A. H., Summers, K., & Teeger, C. (2022). Interviews in the social sciences. *Nature Reviews Methods Primers*, 2(1), 1–15.
- Konstantopoulos, S., & Borman, G. (2011). Family Background and School Effects on Student Achievement: A Multilevel Analysis of the Coleman Data. *Teachers College Record*, 113(1), 97–132.
- Kornblau, B. (1982). The teachable pupil survey: A technique for assessing teachers' perceptions of pupil attributes. *Psychology in the Schools*, 19(2), 170–174.
- Kreft, I. G., & de Leeuw, J. (1998). *Introducing Multilevel Modeling*. Sage.
- Kristen, C. (2008). Primary School Choice and Ethnic School Segregation in German Elementary Schools. *European Sociological Review*, 24(4), 495–510.
- Kyriakides, L. (2004). Differential School Effectiveness in Relation to Sex and Social Class: Some Implications for Policy Evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 141–161.
- Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 429–446.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Charalambous, E. (2018). Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and gender: implications for promoting equity. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 286–308.
- Kyriakides, L., Panayioto, A., & Antoniou, P. (2023). Establishing a Comprehensive Theory of Teaching and Learning: The Contribution of the Dynamic Model of Educational Effectiveness. In A.-K. Praetorius & Y. Charalambous (Eds.), *Theorizing Teaching - Current Status and Open Issues* (pp. 131–157). Springer.
- Lahire, B. (2003). Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação & Sociedade*, 24(84), 983–995.
- Lahire, B. (2008 [1995]). *Sucesso escolar nos meios populares - As Razões do improvável*. Ática.

- Lamont, M., Pendergrass, S., & Pachucki, M. (2015). Symbolic Boundaries. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences - Vol. 3* (2nd ed., pp. 850–855). Elsevier.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods - Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Lareau, A., Weininger, E. B., & Warner-Griffin, C. (2021). Structural constraints and the school choice strategies of black American middle-class parents. *British Journal of Sociology of Education*, 42(4), 490–505.
- Lauder, H., Jamieson, I., & Wikeley, F. (1998). Models of Effective Schools: Limits and Capabilities. In R. Slee, G. Weiner, & S. Tomlinson (Eds.), *School Effectiveness for Whom? - Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements* (pp. 51–69). Falmer Press.
- Lauen, D. L., & Gaddis, S. M. (2016). Accountability Pressure, Academic Standards, and Educational Triage. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 127–147.
- Lee, E., & Hong, S. (2021). Adequate Sample Sizes for a Three-Level Growth Model. *Frontiers in Psychology*, 12, 685496.
- Lee, S. (2019). Determinants of identity: the influence of generational status, religiosity, and school context on immigrant identity in Europe. *International Review of Sociology*, 29(3), 446–463.
- Lee, S., Turner, L. J., Woo, S., & Kim, K. (2014). *All or Nothing? The Impact of School and Classroom Gender Composition on Effort and Academic Achievement* (20722).
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463–485.
- Lemos, V. (1997). *Contextos de Eficácia em Escolas do 1º Ciclo - Estudo de Caso*. Ministério da Educação.
- Levatino, A., Parcerisa, L., & Verger, A. (2024). Understanding the Stakes: The Influence of Accountability Policy Options on Teachers' Responses. *Educational Policy*, 38(1), 31–60.
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404–1425.
- Levels, M., Kraaykamp, G., & Dronkers, J. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73(5), 835–853.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola - Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82–88.
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (1993). A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal. *Educação & Sociedade*, 14(44), 33–49.
- Lima, L. C., & Torres, L. L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, 55(237), 748–774.

- Lingard, B., Ladwig, J., & Luke, A. (1998). School Effects in Postmodern Conditions. In R. Slee, G. Weiner, & S. Tomlinson (Eds.), *School Effectiveness for Whom? - Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements* (pp. 84–100). Falmer Press.
- Lobato, I. R. (2020). School segregation in urban contexts: Socio-spatial dynamics and educational inequalities. *Urbaria summaries series* (4).
- Lopes, J., Oliveira, C., & Costa, P. (2022). School and student determinants of reading performance: A multilevel analysis with Portuguese students. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 27(1), 29–37.
- Lopes, J. T., Louçã, F., & Ferro, L. (2017). *As Classes Populares - A produção e a reprodução da desigualdade em Portugal*. Bertrand.
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5- and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71(3), 438–474.
- Loura, L. C. e C., Saleiro, H., & Jeremias, M. (2015). *Monitorização dos Cursos Vocacionais - Anos letivos 2012/13, 2013/14 e 2014/15*.
- Lupton, R., & Thrupp, M. (2012). Headteachers' readings of and responses to disadvantaged contexts: evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 1–20.
- Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249–279.
- Machado, F. L. (1994). Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 16, 111–134.
- Machado, F. L. (2001). Contextos e percepções de racismo no quotidiano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 36, 53–80.
- Machado, F. L. (2009). Quarenta anos de imigração africana: um balanço. *Ler História*, 56, 135–165.
- Machado, F. L., Firmino Da Costa, A., Mauritti, R., Da, S., Martins, C., Luís Casanova, J., & Ferreira De Almeida, J. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45–80.
- Machado, F. L., & Matias, A. R. (2006). Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica. *CIES Working Paper* (n.º 13).
- Machado, F. L., Matias, A. R., & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, 176, 695–714.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16(16), 11–31.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84.

- Madaus, G., Kellaghan, T., Rakow, E., & King, D. (1979). The Sensitivity of Measures of School Effectiveness. *Harvard Educational Review*, 49(2), 207–230.
- Magano, O., Mendes, M. M., Hellgren, Z., & Bereményi, B. Á. (2021). Structural Racism and Racialization of Roma/Ciganos in Portugal: The Case of Secondary School Students during the COVID-19 Pandemic. *Social Sciences*, 10(6).
- Manzano, M., & Tarabini, A. (2022). Understanding migrant students' transitions to upper secondary education: devalued capitals and nonstandard timeframes. In A. Tarabini (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice - Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 129–146). Policy Press.
- Marks, G. N. (2015). Are school-SES effects statistical artefacts? Evidence from longitudinal population data. *Oxford Review of Education*, 41(1), 122–144.
- Marks, G. N. (2018). Is adjusting for prior achievement sufficient for school effectiveness studies? *Educational Research and Evaluation*, 23(5-6 (n.º especial: Malleability in Educational Effectiveness: What are Realistic Expectations about Effect Sizes?)), 148–162.
- Marks, R. (2014). Educational triage and ability-grouping in primary mathematics: a case-study of the impacts on low-attaining pupils. *Research in Mathematics Education*, 16(1), 38–53.
- Martínez, J. F. (2012). Consequences of omitting the classroom in multilevel models of schooling: an illustration using opportunity to learn and reading achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(3), 305–326.
- Martins, Â. (2005). A constituição de turmas no 5.º ano: estudo de um caso. *Actas Do Encontro Contextos Educativos Na Sociedade Contemporânea*, 272–281.
- Martins, A. (2006). *A Escola e a Escolarização em Portugal - Representações dos imigrantes da Europa de Leste*. Observatório da Imigração.
- Martins, M. A., Sousa, O., Castro, S. L., Dockrell, J., Papadopoulos, T., & Mifsud, C. (2019). Views from Portuguese teachers on multilingualism and educational practices in multilingual classrooms. *Análise Psicológica*, 37(4), 493–506.
- Martins, M. F. dos S. (2011). Os rankings das escolas em Portugal: explorando alguns dos seus efeitos. *Revista Eletrónica de Educação*, 5(1), 91–109.
- Marx, K. (1976 [1867]). *Capital – A Critique of political economy: Vol. I*. Penguin.
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade linguística na escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 13–24.
- Mateus, M. H. M., Caels, F., & Carvalho, N. (2009). O ensino do Português em contexto multilingue: o que aprendemos com o Projecto Diversidade Linguística. *Medi@ções*, 1(1), 126–141.
- Mateus, S. (2013). “As classificações classificam os classificadores?” Notas sobre os processos de categorização na construção de conhecimento sobre os descendentes de imigrantes. In *CIES e-Working Paper* (144/2013; CIES E-Working Paper). CIES-IUL.

- Mateus, S. (2019). “Antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal” – percepções sobre discriminação e diversidade étnica em contexto escolar. *Medi@ções*, 7(2-número especial "Educação (anti)racista: Que políticas, práticas e perspectivas?"), 123–135.
- Mateus, S. (2021). *Futuros desiguais? Sonhos e Projetos de filhos de imigrantes em Portugal*. Mundos Sociais.
- Mateus, S., & Seabra, T. (2016). Políticas de integração dos descendentes de imigrantes na sociedade portuguesa (1976-2015). *Atas Do IX Congresso Português de Sociologia – Portugal, Território de Territórios*.
- Matias, A. R., & Martins, P. (2019). Pode a educação plurilingue constituir-se como educação anti-racista? *Medi@ções*, 7(2-número especial "Educação (anti)racista: Que políticas, práticas e perspectivas?"), 151–166.
- Matias, A. R., & Pinto, P. F. (2020). “Pretoguês/pretuguês”: breves notas sobre o papel do racismo na construção histórica de um não-lugar de fala. In *Caderno MICAR: textos para a 7ª edição da Mostra Internacional de Cinema Anti-Racista* (pp. 13–20). SOS Racismo.
- Mazenod, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A., & Pepper, D. (2019). Nurturing learning or encouraging dependency? Teacher constructions of students in lower attainment groups in English secondary schools. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 53–68.
- Mazzei, L. A. (2004). Silent Listeners: Deconstructive Practices in Discourse-Based Research. *Educational Researcher*, 33(2), 26–34.
- McConney, A., & Perry, L. B. (2010). Socioeconomic status, self-efficacy, and mathematics achievement in Australia: a secondary analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(2), 77–91.
- McDill, E. L., Rigsby, L. C., & Edmund D. Meyers, Jr. (1969). Educational Climates of High Schools: Their Effects and Sources. *American Journal of Sociology*, 74(6), 567–586.
- McIntosh, K., Girvan, E. J., McDaniel, S. C., Santiago-Rosario, M. R., St. Joseph, S., Fairbanks Falcon, S., Izzard, S., & Bastable, E. (2021). Effects of an equity-focused PBIS approach to school improvement on exclusionary discipline and school climate. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 354–361.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235–261.
- Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-Davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48–60.
- Melo, M. B. P. e (2011). Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 21(0), 159–169.
- Melo, M. B. P. e (2012). A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. In J. T. Lopes (Ed.), *Escolas Singulares - Estudos Locais Comparativos* (pp. 71–82). Afrontamento.

- Melo, M. B. P. e (2022). Como ser um bom aluno? Dos modelos de escola aos pontos de vista das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 125–147.
- Melo, M. B. P. e (2009). *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares - Reflexos da reflexividade mediatizada*. Fundação Manuel Leão.
- Melo, M. B. P. e (2010). Traços da retórica produzida sobre o “efeito de escola”: análise exploratória da opinião difundida na imprensa escrita e das representações dos professores do ensino secundário. *Sociologia*, 20, 291–304.
- Mendes, M. M. (2011). Representações e estereótipos dos imigrantes russos e ucranianos na sociedade portuguesa. *Tempo Social*, 23(1), 269–304.
- Mendes, M. M. (2023). *Ciganos/Roma e Educação – Investigação colaborativa e práticas de coprodução de conhecimento*. Mundos Sociais.
- Mendes, M. M., Magano, O., & Costa, A. R. (2020). Ciganos portugueses: escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, 109–126.
- Mok, S. Y., Martiny, S. E., Gleibs, I. H., Keller, M. M., & Froehlich, L. (2016). The relationship between ethnic classroom composition and turkish-origin and german students’ reading performance and sense of belonging. *Frontiers in Psychology*, 7(JUL), 164568.
- Molina Roldán, S., Maraure, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427.
- Montes, A., Rujas, J., & Jacovkis, J. (2022). Working-class fractions and practical rationalities in the choice of upper secondary education. In A. Tarabini (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice - Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 107–128). Policy Press.
- Morales, J. F., Kim, J., & Fong, E. (2022). Peer effects on the educational outcomes of immigrant youth: heterogeneity by generation and school context. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(17), 4166–4190.
- Morgan, S. L., & Sørensen, A. B. (1999). Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of coleman’s social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64(5), 661–681.
- Morison, T., & Macleod, C. (2013). When veiled silences speak: reflexivity, trouble and repair as methodological tools for interpreting the unspoken in discourse-based data. *Qualitative Research*, 14(6), 694–711.
- Mosteller, F., & Moynihan, D. P. (Eds.). (1972). On Equality of Educational Opportunity. In *Papers deriving from the Harvard University faculty seminar on the Coleman report held during the academic year 1966-1967*. Vintage.
- Mouraz, A., Fernandes, P., & Leite, C. (2014). Influências da avaliação externa das escolas no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14(14), 67–97.

- Mouzelis, N. (1991). *Back to Sociological Theory - The Construction of Social Orders*. Palgrave Macmillan.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29–50.
- Nunes, L. C., Reis, A. B., & Seabra, C. (2015). The publication of school rankings: A step toward increased accountability? *Economics of Education Review*, 49, 15–23.
- Nunes, L. C., & Seabra, M. do C. (2018). The impact of teachers qualification on students' achievement: evidence from Portuguese schools. In *Investigaciones de Economía de la Educación* (pp. 179–198). Asociación de Economía de la Educación (AEDE).
- Nuttall, D. L., Goldstein, H., Prosser, R., & Rasbash, J. (1989). Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 769–776.
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I) : The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing.
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II) : Learning During – and From – Disruption*.
- Ogbu, J. U. (1983). Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review*, 27(2), 168–190.
- Oliveira, N. (2020). *Diversidade(s) - Paradigmas, Modelos e Governança*. Mundos Sociais.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the Interpretation of Significant Findings: The Role of Mixed Methods Research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770–792.
- Opdenakker, M.-C., & Damme, J. Van. (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 165–196.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8–35.
- Pagès, M. (2021). Enacting performance-based accountability in a Southern European school system: between administrative and market logics. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(3), 535–561.
- Pais, J. M. (2009). Culturas de grupos. *Povos e Culturas*, 13, 425–467.
- Parsons, J. E., Midgley, C., & Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in the school environment: effects on achievement motivation. *Advances in Motivation and Achievement*, 3, 283–331.
- Parsons, T. (1935). The Place of Ultimate Values in Sociological Theory. *The International Journal of Ethics*, 45(3), 282–316.
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action – A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*. The Free Press.

- Pereira, D. (2014a). Para uma cultura linguística de escola. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Eds.), *'Filhos de um Deus Menor' - Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 77–97). Pedagogo.
- Pereira, M. do M. (2012). *Fazendo Género no Recreio - A Negociação do Género em Espaço Escolar*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Pereira, R. (2014b). Educação em Portugal (1974-2014): Tempos, ideias e combates. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 11–24.
- Perino, M., & Allasino, E. (2014). Immigrant families interactions with schools. Some evidence from an Italian research. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(2), 256–279.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perry, L. B., & McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137–1162.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture fieldbook*. Jossey-Bass.
- Pettigrew, A. M. (1979). On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 581.
- Pettigrew, T., & Green, R. (1976). School Desegregation in Large Cities: A Critique of the Coleman White Flight Thesis. *Harvard Educational Review*, 46(1), 1–53.
- Phelan, P., Davidson, A. L., & Cao, H. T. (1991). Students' multiple worlds: negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 224–250.
- Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629–649.
- Pinto, J. M., & Queirós, J. (2010a). *Ir e Voltar - Sociologia de uma Colectividade Local do Noroeste Português (1977-2007) - Vol. I*. Afrontamento.
- Pinto, J. M., & Queirós, J. (2010b). Relação com a escola e modelo de desenvolvimento. In J. M. Pinto & J. Queirós (Eds.), *Ir e Voltar - Sociologia de Uma Colectividade Local No Noroeste Português (1977-2007): Vol. I* (pp. 275–335). Afrontamento.
- Pinto, P. F., & Matias, A. R. (2017). Trovoada de ideias: português académico para estudantes dos PALOP. *Anais Do Simpósio SIPLE*, 362–370.
- Pires, R. P. (2012). O problema da integração. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 24, 55–87.
- Pires, R. P. (2015). Modos de explicação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 78, 125–141.
- Pires, R. P., Maranhão, M. J., Quintela, J. P., Moniz, F., & Pisco, M. (1984). *Os Retornados - Um Estudo Sociográfico*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

- Pires, R. P., Pereira, C., & Ortiz, A. (2024). Imigração. In R. P. Mamede (Ed.), *O Estado da nação e as políticas públicas 2023: Reformas estruturais* (pp. 54–59). IPPS-Iscte.
- Ponce, A. (2018). Excluding Europe's Muslims: Symbolic Boundaries and Anti-immigrant Attitudes Along a Racial–Ethnic Hierarchy. *Humanity & Society*, 43(4), 375–402.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1000–1040.
- Portes, A., & Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 11920–11927.
- Portes, A., & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69(4), 255–275.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). School Reform: The District Policy Implications of the Effective Schools Literature. *The Elementary School Journal*, 85(3), 353–389.
- Quaresma, M. L., Abrantes, P., & Lopes, J. T. (2013). Mundos à parte?: os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 25–43.
- Quaresma, M. L., & Lopes, J. T. (2011). Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia*, 21, 141–157.
- Queirós, J. (2010). A razão sociológica em campo: excertos de um diário. In J. M. Pinto & J. Queirós (Eds.), *Ir e Voltar - Sociologia de uma Colectividade Local no Noroeste Português (1977-2007)* (pp. 64–79). Afrontamento.
- Queirós, J. (2012). Dinâmicas recentes da relação das famílias com a escola em contextos urbanos material e simbolicamente depreciados: relato de uma aproximação, no terreno, ao ponto de vista dos professores. *Sensos*, 2(1), 59–78.
- Quillian, L. (1995). Prejudice as a Response to Perceived Group Threat: Population Composition and Anti-Immigrant and Racial Prejudice in Europe. *American Sociological Review*, 60(4), 586.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ragin, C. C. (2014). *The Comparative Method - Moving beyond qualitative and quantitative strategies : with a new introduction*. University of California Press.
- Ragin, C. C., & Amoroso, L. M. (2019). *Constructing Social Research - The unity and diversity of method*. Sage.
- Ralph, J. H., & Fennessey, J. (1983). Science or Reform: Some Questions about the Effective Schools Model. *The Phi Delta Kappan*, 64(10), 689–694.
- Raudenbush, S., & Bryk, A. S. (1986). A Hierarchical Model for Studying School Effects. *Sociology of Education*, 59(1), 17.

- Raveaud, M., & van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107–124.
- Rea, J., & Weiner, G. (1998). Cultures of Blame and Redemption — When Empowerment Becomes Control: Practitioners' Views of the Effective Schools Movement. In R. Slee, G. Weiner, & S. Tomlinson (Eds.), *School Effectiveness for Whom? - Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements* (pp. 21–32). Falmer Press.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14–25.
- Reynolds, D. (1982). The Search for Effective Schools. *School Organisation*, 2(3), 215–237.
- Reynolds, D. (2012). Relative autonomy reconstructed. In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Social Crisis and Educational Research* (pp. 286–305). Routledge.
- Reynolds, D., Chapman, C., Kelly, A., Muijs, D., & Sammons, P. (2011). Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defence, and the present debate. *Effective Education*, 3(2), 109–127.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2001). Reflections on the Critics, and Beyond Them. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 99–114.
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E., & Stanat, P. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63–72.
- Robertson, S., & Lauder, H. (2001). Restructuring the Education/Social Class Relation: A Class Choice? In J. Furlong & R. Phillips (Eds.), *Education, Reform and the State: Twenty Five Years of Politics, Policy and Practice* (pp. 222–236). Routledge.
- Roda, A., & Wells, A. S. (2013). School Choice Policies and Racial Segregation: Where White Parents' Good Intentions, Anxiety, and Privilege Collide. *American Journal of Education*, 119(2), 261–293.
- Roldão, C. (2008). *Testando modelos de operacionalização: uma análise exploratória de modelos de operacionalização da estrutura de classes no quadro do European Social Survey – Round 2 (2004) (55; CIES E-Working Papers)*. CIES - ISCTE.
- Roldão, C., & Abrantes, P. (2019). The (mis)education of African descendants in Portugal: Towards vocational traps? *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 27–55.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3, 16–20.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006a). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798–822.

- Ross, J. A., & Gray, P. (2006b). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179–199.
- Rouse, C. E. (1998). Private School Vouchers and Student Achievement: An Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program. *The Quarterly Journal of Economics*, 113(2), 553–602.
- Rowan, B. (1990). Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools. *Review of Research in Education*, 16(1), 353–389.
- Rowan, B., Bossert, S. T., & Dwyer, D. C. (1983). Research on Effective Schools: A Cautionary Note. *Educational Researcher*, 12(4), 24–31.
- Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, 39, 100534.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours - Secondary Schools and Their Effects on Children*. Harvard University Press.
- Ryan, M., & Bourke, T. (2013). The teacher as reflexive professional: making visible the excluded discourse in teacher standards. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 411–423.
- Sá, V., & Antunes, F. (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 129–161.
- Salikutluk, Z. (2016). Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration–Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32(5), 581–592.
- Sammons, P., Davis, S., & Gray, J. (2016). Methodological and scientific properties of school effectiveness research: Exploring the underpinnings, evolution, and future directions of the field. In Christopher Chapman, Daniel Muijs, David Reynolds, Pam Sammons, & Charles Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice*. Routledge.
- Sammons, P., Nuttall, D., & Cuttance, P. (1993). Differential School Effectiveness: results from a reanalysis of the Inner London Education Authority’s Junior School Project Data. *British Educational Research Journal*, 19(4), 381–405.
- Sammons, P., Nuttall, D., & Cuttance, P. (2006). Differential School Effectiveness: results from a reanalysis of the Inner London Education Authority’s Junior School Project Data. *British Educational Research Journal*, 19(4), 381–405.
- Sampaio, M., & Leite, C. (2016). A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 115–136.
- Sánchez-Gelabert, A., Elias Andreu, M., & Bouvier, N. (2024). Transition to post-compulsory education according to migrant background and gender in Catalonia: Exploring the effect of non-native student concentration. *International Journal of Educational Research*, 124, 102321.
- Sandel, M. J. (2022). *A Tirania do Mérito - O que aconteceu ao bem comum?* Presença.

- Santos, I. (2004). *Quem Habita os Alunos? A Socialização de crianças de origem africana*. EDUCA.
- Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration - Essais critiques*. Le Seuil.
- Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1–17.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1–38.
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10–31.
- Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). A Meta-analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de Educación*, 361, 619–645.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Schippling, A., Abrantes, P., & Lopes, J. T. (2020). Educação de elites e a dimensão da internacionalização em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 94, 119–137.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Schoville, M. Ç., Schoville, R. G., Çöğmen, S., & Özelçi, S. Y. (2024). Habitus in elite public high schools: A case study from the perspectives of shareholders. *International Journal of Educational Development*, 109, 103107.
- Scott, J. (2020). Sociology, Neoliberalism, and Beyond. In J. Scott (Ed.), *British Sociology* (pp. 121–139). Palgrave Pivot.
- Seabra, T. (1997). Estratégias familiares de educação das crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 23, 49–70.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas Famílias - Etnicidade e Classes Sociais*. Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Seabra, T. (2005). Os alunos de origem africana são objecto de um duplo fechamento. *Caminhos Para a Integração: Condições de Vida, Aspirações e Identidades de Jovens Descendentes de Famílias Imigrantes Na Europa - Actas Do Colóquio Internacional*, 71–74.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75–106.
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade - O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, T. (2012). School performance of children of indian and cape verdean immigrants in basic schooling in Portugal. In Z. Bekerman & T. Geisen (Eds.), *International Handbook of Migration*,

Minorities and Education - Understanding Cultural and Social Differences in Processes of Learning (pp. 419–433). Springer.

- Seabra, T., & Albuquerque, A. (2023). Avaliação dos espaços escolares por alunos do ensino básico: diversidade de vivências e de apreciações. In M. M. Mendes & F. S. Gandra (Eds.), *Espaço(s) com e para a(s) Criança(s) - Olhares plurais a partir das ciências sociais, da arquitetura e do urbanismo* (pp. 177–192). Mundos Sociais.
- Seabra, T., & Cândido, A. F. (2020). *Os alunos de nacionalidade estrangeira nos ensinos básico e secundário em Portugal Continental (2011/12 a 2016/17): Taxas de Aprovação*. Observatório das Desigualdades / CIES-Iscte
- Seabra, T., & Cândido, A. F. (2022). Citizenship, generational status and mixed origin: An analysis of immigrant heterogeneity on academic performance in Portuguese state schools. *Portuguese Journal of Social Science*, 21(1), 49–75.
- Seabra, T., Cândido, A. F., & Tavares, I. (2023). *Atlas dos Alunos Com Origem Imigrante: Quem São e Onde Estão nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal*. Observatório das Desigualdades / CIES-Iscte.
- Seabra, T., Carvalho, H., & Ávila, P. (2019). The effect of the ethnic composition of schools on primary school maths results of pupils of immigrant origin. *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 9–26.
- Seabra, T., Figueiredo, A., Castro, L., & Gomes, M. (2012). *Estudo sobre o impacto das turmas com percursos curriculares alternativos no ensino básico e dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento no sucesso escolar*.
- Seabra, T., Martins, S. da C., & Albuquerque, A. (2017). *A diferença que a escola pode fazer - O sucesso escolar no concelho de Almada (4º e 6º ano)*. CIES-IUL.
- Seabra, T., & Mateus, S. (2010). Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português. *Sociologia*, 20, 411–424.
- Seabra, T., & Mateus, S. (2017). School achievement, social conditions and ethnicity: Immigrants' children in basic schooling in Portugal. *Portuguese Journal of Social Science*, 10(1).
- Seabra, T., Mateus, S., Matias, A. R., & Roldão, C. (2018). Imigração e escolaridade: trajetos e condições de integração. In R. M. do Carmo, J. Sebastião, J. Azevedo, S. da C. Martins, & A. F. Costa (Eds.), *Desigualdades Sociais - Portugal e a Europa* (pp. 301–314). Mundos Sociais.
- Seabra, T., Mateus, S., Rodrigues, E., & Nico, M. (2011). *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*. Observatório da Imigração.
- Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S., & Albuquerque, A. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Observatório das Migrações.
- Seabra, T., Vieira, M. M., Ávila, P., Castro, L., Baptista, I., & Mateus, S. (2014a). *Escolas que Fazem Melhor - O Sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica*. CIES-IUL.
- Seabra, T., Vieira, M. M., Baptista, I., & Castro, L. (2014b). A diferença que a escola pode fazer: estudos de caso em escolas do ensino básico da área metropolitana de Lisboa. In *Entre crise e euforia*:

- Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 947–974). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Seawright, J. (2016). The Case for Selecting Cases That Are Deviant or Extreme on the Independent Variable. *Sociological Methods & Research*, 45(3), 493–525.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463–488.
- Sebastião, J. (2013). Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 23–37.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710–725.
- Serpa, S., & Ferreira, C. M. (2019). Micro, Meso and Macro Levels of Social Analysis. *International Journal of Social Science Studies*, 7(3), 120.
- Serpa, S., Sá, M. J., & Ferreira, C. M. (2020). Organizational learning culture in effective improvement of educational organizations. *International Journal of Educational Organization and Leadership*, 27(1), 47–68.
- Seuring, J., Rjosk, C., & Stanat, P. (2021). Ethnic Classroom Composition and Minority Language Use among Classmates: Do Peers Matter for Students' Language Achievement? *European Sociological Review*, 36(6), 920–936.
- Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309–1324.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2013). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445–459.
- Shirrell, M. (2016). New principals, accountability, and commitment in low-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 558–574.
- Shouse, R. C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1(1), 47–68.
- Siblot, Y., Huguée, C., & Pereira, V. B. (2024). Comparing countries, exporting classifications, surpassing methodological nationalism: Class, gender, and education gaps in and between France and Portugal. *The Sociological Review*.
- Silva, A. S. (2001). A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 29–53). Afrontamento.
- Silva, M., da Silva, S. M., & Araújo, H. C. (2016). Networking in education: From concept to action – An analytical view on the Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) in Northern Portugal. *Improving Schools*, 20(1), 48–61.

- Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder. Afrontamento.*
- Silva, P. L., DesJardins, S., Biscaia, R., Sá, C., & Teixeira, P. (2023). *Public and Private School Grade Inflation Patterns in Secondary Education* (16016; IZA Discussion Paper).
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data.* SAGE.
- Simon, P. (2015). The Choice of Ignorance: The Debate on Ethnic and Racial Statistics in France. In P. Simon, V. Piché, & A. A. Gagnon (Eds.), *Social Statistics and Ethnic Diversity - Cross-National Perspectives in Classifications and Identity Politics* (pp. 65–87). Springer.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2000). The Neo-Liberal University. *New Labor Forum*, 6, 73–79.
- Snell, J., & Lefstein, A. (2018). “Low Ability,” Participation, and Identity in Dialogic Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 55(1), 40–78.
- Snijders, T. A. B. (2005). Power and Sample Size in Multilevel Linear Models. In B. S. Everitt & D. C. Howell (Eds.), *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science* (Vol. 3, pp. 1570–1573). Wiley.
- Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359–390.
- Stevens, P. A. J., & van Houtte, M. (2011). Adapting to the system or the student? exploring teacher adaptations to disadvantaged students in an english and a belgian secondary school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 59–75.
- Stewart, E., Boyer, P., Battistich, V., Thompson, A., & Stewart, E. B. (2007). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179–204.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter-multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Afrontamento.
- Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2018). Improving mathematics results: does teachers’ academic optimism matter? A study of lower secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 446–463.
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap?: differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 289–314.
- Strand, S. (2014a). Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: intersectionality and ‘getting it’ for the white working class. *Research Papers in Education*, 29(2), 131–171.
- Strand, S. (2014b). School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), 223–245.
- Strand, S. (2016). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness revisited. *Review of Education*, 4(2), 107–144.

- Sun, J., Zhang, R., Murphy, J., & Zhang, S. (2024). The Effects of Academic Press on Student Learning and Its Malleability to School Leadership: A Meta-Analysis of 30 Years of Research. *Educational Administration Quarterly*, 60(2), 226–268.
- Sykes, B., & Musterd, S. (2011). Examining Neighbourhood and School Effects Simultaneously. *Urban Studies*, 48(7), 1307–1331.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de La Educación - RASE*, 8(3), 349–360.
- Tarabini, A., Curran, M., & Fontdevila, C. (2017). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1177–1189.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226–241.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Curran, M. (2022). Reconstructing learner identity in upper secondary vocational education: from disaffection to recognition. In A. Tarabini (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice - Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 167–184). Bristol University Press.
- Taylor, B., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Tereshchenko, A., & Travers, M.-C. (2017). Factors deterring schools from mixed attainment teaching practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(3), 327–345.
- Taylor, B., Francis, B., Craig, N., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Tereshchenko, A., & Pepper, D. (2019). Why is it difficult for schools to establish equitable practices in allocating students to attainment 'sets'? *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 5–24.
- Taylor, C. (2001). Democracy, Inclusive and Exclusive. In R. Madsen, W. Sullivan, A. Swidler, & S. Tipton (Eds.), *Meaning and Modernity - Religion, Polity, and Self* (pp. 181–194). University of California Press.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (Eds.). (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Falmer Press.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). Countering the critics: Responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41–82.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1985). A differential analysis of effectiveness in middle and low socioeconomic status schools. *Journal of Classroom Interaction*, 20(2), 38–44.
- Televantou, I., Marsh, H. W., Kyriakides, L., Nagengast, B., Fletcher, J., & Malmberg, L.-E. (2015). Phantom effects in school composition research: consequences of failure to control biases due to measurement error in traditional multilevel models. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 75–101.

- Teltemann, J., & Schunck, R. (2016). Education systems, school segregation, and second-generation immigrants' educational success: Evidence from a country-fixed effects approach using three waves of PISA. *International Journal of Comparative Sociology*, 57(6), 401–424.
- Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: what works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215–236.
- Thrupp, M. (1998). Exploring the Politics of Blame: School inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, 34(2), 195–209.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference: Let's be Realistic! - School Mix, School Effectiveness, and the Social Limits of Reform*. Open University Press.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and Political Concerns about School Effectiveness Research: Time for a New Research Agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7–40.
- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483–504.
- Thrupp, M., & Lupton, R. (2006a). Taking school contexts more seriously: the social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308–328.
- Thrupp, M., & Lupton, R. (2006b). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308–328.
- Thrupp, M., & Lupton, R. (2011). Variations on a middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts. *Journal of Education Policy*, 26(2), 289–312.
- Thrupp, M., Lupton, R., & Brown, C. (2007). Pursuing the Contextualisation Agenda: Recent Progress and Future Prospects. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 111–126). Springer, Dordrecht.
- Thrupp, M., Mansell, H., Hawksworth, L., & Harold, B. (2003). “Schools Can Make a Difference”: But Do Teachers, Heads and Governors Really Agree? *Oxford Review of Education*, 29(4), 471–484.
- Thys, S., & Van Houtte, M. (2016). Ethnic composition of the primary school and educational choice: Does the culture of teacher expectations matter? *Teaching and Teacher Education*, 59, 383–391.
- Tielman, K., den Brok, P., Bolhuis, S., & Vallejo, B. (2012). Collaborative learning in multicultural classrooms: a case study of Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(1), 103–118.
- Timmermans, A. C., & Thomas, S. M. (2015). The impact of student composition on schools' value-added performance: a comparison of seven empirical studies. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(3), 487–498.
- Tomlinson, C. A. (2004). The Möbius Effect: Addressing Learner Variance in Schools. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 516–524.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo - Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Torres, L. L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade e Culturas*, 32, 91–109.
- Torres, L. L. (2012). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. C. Lima (Ed.), *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 109–154). Fundação Francisco Manuel Leão.
- Torres, L. L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa | Revista Lusófona de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51–76.
- Torres, L. L. (2014). A ritualização da distinção académica: O efeito cultura de escola. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia - Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português* (pp. 27–48). Mundos Sociais.
- Torres, L. L. (2018). Culturas de escola e excelência: entre a integração de todos e a distinção dos melhores. *Revista de Sociología de La Educación*, 11(1), 167–185.
- Torres, L. L. (2023). Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar. *Educ. Soc.*, 44.
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2018). Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Education Policy Analysis Archives*, 26(134).
- Townsend, T. (1994). *Effective schooling for the community - Core-plus education*. Routledge.
- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer.
- Townsend, T., MacBeath, J., & Bogotch, I. (2015). Critical and alternative perspectives on educational effectiveness and improvement research. In Christopher Chapman, Daniel Muijs, David Reynolds, Pam Sammons, & Charles Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (pp. 380–407). Routledge.
- Troncoso, P., Pampaka, M., & Olsen, W. (2016). Beyond traditional school value-added models: a multilevel analysis of complex school effects in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 293–314.
- Turner, J. H. (2003). *The structure of sociological theory*. Wadsworth Thomson Learning.
- Turner, J. H. (2012). *Theoretical Principles of Sociology, Volume 3 - Mesodynamics*. Springer.
- Ulbricht, J., Schachner, M. K., Civitillo, S., & Noack, P. (2022). Teachers' acculturation in culturally diverse schools: How is the perceived diversity climate linked to intercultural self-efficacy? *Frontiers in Psychology*, 13, 6549.
- Uyan, D. (2021). RE-THINKING RACIALIZATION: The Analytical Limits of Racialization. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 18(1), 15–29.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (14.^a, pp. 101–128). Afrontamento.

- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33.
- van Canegem, T., van Houtte, M., & Demanet, J. (2022). Grade Retention: A Pathway to Solitude? A Cross-National Multilevel Analysis of the Effects of Being Retained on Students' Sense of Belonging. *Comparative Education Review*, 66(4), 664–687.
- Van den Broeck, L., Demanet, J., & Van Houtte, M. (2020). The forgotten role of teachers in students' educational aspirations. School composition effects and the buffering capacity of teachers' expectations culture. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103015.
- van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150.
- Van Eycken, L., Demanet, J., & Van Houtte, M. (2024). Teachers' efficacy, trust, and students' features: Internal and external forces affecting teachers' teachability perceptions. *Social Psychology of Education*, 27(3), 1387–1412.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking Effects on School Achievement: A Quantitative Explanation in Terms of the Academic Culture of School Staff. *American Journal of Education*, 110(4), 354–388.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
- van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. A. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55(1), 73–89.
- van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2010a). School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal*, 36(2), 209–237.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2010b). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23–43.
- van Houtte, M., & van Maele, D. (2011). The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505–524.
- van Maele, D., & van Houtte, M. (2011). Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogeneous Teachability Culture. *American Journal of Education*, 117(4), 437–464.
- van Praag, L., Boone, S., Stevens, P. A. J., & van Houtte, M. (2015). How tracking structures attitudes towards ethnic out-groups and interethnic interactions in the classroom: an ethnographic study in Belgium. *Social Psychology of Education*, 18(1), 165–184.
- van Zanten, A. (1997). Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration? *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 351–374.
- van Zanten, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools: Reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 107–124.

- van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155–169.
- Vandenberge, V. (2006). Achievement effectiveness and equity: the role of tracking, grade repetition and inter-school segregation. *Applied Economics Letters*, 13(11), 685–693.
- Vardardottir, A. (2015). The impact of classroom peers in a streaming system. *Economics of Education Review*, 49, 110–128.
- Veloso, L., Abrantes, P., & Craveiro, D. (2011). A avaliação externa das escolas como processo social. *Educação, Sociedade e Culturas*, 33(33), 69–88.
- Verdasca, J. (2013). Rankings escolares: “a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus.” *Educação: Temas e Problemas*, 0(12_13), 175–197.
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125–139.
- Vervaeet, R., D’hondt, F., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2016). The Ethnic prejudice of Flemish teachers: The role of ethnic school composition and of teachability. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22(4), 552–562.
- Vervaeet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68–77.
- Vieira, M. M., Almeida, A. N. de, & Ribeiro, A. S. (2018). Including and excluding. Schools’ reputations: students, families and choices. In S. Aboim, P. Granjo, & A. Ramos (Eds.), *Changing societies - Legacies and challenges (Vol I: Ambiguous Inclusions: Inside Out, Outside In)* (pp. 383–405). Imprensa de Ciências Sociais.
- Vieira, M. M., & Dionísio, B. (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In J. T. Lopes (Ed.), *Escolas Singulares - Estudos Locais Comparativos* (pp. 83–98). Afrontamento.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers - Power and participation*. Falmer Press.
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S., & Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 337–354.
- Walters, P. B. (2007). Betwixt and between discipline and profession: a history of sociology of education. In C. Calhoun (Ed.), *Sociology in America - A History* (pp. 639–665). The University of Chicago Press.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18–29.
- Weber, M. (2019 [1921]). *Economy and Society*. Harvard University Press.
- White, K. W., & Rosenbaum, J. E. (2008). Inside the Black Box of Accountability: How High-Stakes Accountability Alters School Culture and the Classification and Treatment of Students and Teachers. In A. R. Sadovnik, J. A. O’Day, G. W. Bohrnstedt, & K. M. Borman (Eds.), *No Child*

- Left Behind and the Reduction of the Achievement Gap - Sociological Perspectives on Federal Educational Policy* (pp. 97–114). Routledge.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour - How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon House.
- Wimmer, A. (2008). The making and unmaking of ethnic boundaries: A multilevel process theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970–1022.
- Winston, A. (2020). Scientific Racism and North American Psychology. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press.
- Winter, R. (2005). Critical pedagogy. In G. Ritzer (Ed.), *Encyclopedia of Social Theory: Vol. I* (pp. 163–167). Sage.
- Wößmann, L. (2003). Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117–170.
- Wright, E. O. (2015). *Understanding Class*. Verso.
- Yang Hansen, K., & Gustafsson, J. E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1–2), 23–44.
- Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3–20.
- Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32, 1–28.
- Zhou, Y., Cai, T., Wang, D., & Li, F. (2023). Classroom compositional effects on low-ability students' achievement in China. *Journal of Community Psychology*, 51(2), 788–812.
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O., & Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162–180.

Legislação

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro – *Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior.*

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril – *Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto – *Revê a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, procedendo à quarta alteração do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.*

Despacho Conjunto n.º 373/2002, de 23 de abril.

Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho – *Normas a observar para a matrícula dos alunos e a organização das turmas nos ensinos básico e secundário.*

Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril – *Estabelece os procedimentos exigíveis para a concretização da matrícula e respetiva renovação, e normas a observar, designadamente, na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.*

Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho – *Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória.*

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril – *Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.*

Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril – *Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos.*

Lei n.º 22/2008, de 13 de maio – *Lei do Sistema Estatístico Nacional.*

Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro – *Cria uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico no ano letivo de 2012-2013 e regulamenta os termos e as condições para o seu funcionamento.*

Portaria n.º 341/2015 de 9 de outubro – *Cria e regulamenta as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação da oferta formativa de cursos vocacionais de nível Básico e de nível Secundário nas escolas públicas e privadas sob tutela do Ministério de Educação e Ciência, sem prejuízo de ofertas que outras entidades possam vir a desenvolver.*

Outras fontes

- Associação de Professores de Português (2013). *Parecer: Proposta de Metas Curriculares de Português – Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos*.
www.app.pt/docs_app/docs/pareceres/Parecer_APP_MetasCurriculares.pt.
- Associação Portuguesa de Sociologia (1992). *Código Deontológico*. APS. <https://aps.pt/wp-content/uploads/2025/02/CODIGO-DEONTOLOGICO-nova-edicao.pdf>.
- Carregueiro, N. (2013, 16 de julho). Governo poupa 7,8 milhões com novo corte aplicado às escolas com contrato de associação. *Jornal de Negócios*.
https://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/governo_poupa_78_milhoes_com_novo_corte_aplicado_as_escolas_com_contrato_de_associacao.
- DGEEC (2023). *75 anos de Estatísticas da Educação em Portugal – Volume I*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência.
<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/64f1f8092d374948ddd81be0>.
- DGEEC (2024). *Estatísticas da Educação 2022/23*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/667ebd261638429280fe59e2>.
- Freitas, C., & Brederode, M. E. (2016, 17 de novembro). Entrevista a Tiago Brandão Rodrigues: “Por um verdadeiro Serviço Nacional de Educação”. *Jornal de Letras*.
<https://visao.pt/jornaldeletras/ideiasjl/2016-11-17-entrevista-tiago-brandao-rodrigues-por-um-verdadeiro-servico-nacional-de-educacao/>.
- Fundação Manuel Leão. (2018). *Programa de Avaliação Externa de Escolas (AVES) — Referencial genérico*.
- INE (2023). *Inquérito às Condições de Vida, Origens e Trajetórias da População Residente – Destaque, Informação à Comunicação Social*.
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=625453018&DESTAQUESmodo=2
- Observatório das Desigualdades. Beneficiários de Ação Social Escolar (indicadores de Educação e Formação). <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2020/01/28/beneficiarios-da-acao-social-escolar/>.
- Tavares, P. S. (2009, 19 outubro). Programa dá acesso livre ao 'ranking' das escolas. *Diário de Notícias*.
<https://www.dn.pt/portugal/programa-da-acesso-livre-ao-ranking-das-escolas--1394745.html>.
- Viana, C., Ribeiro, G. B., & Silva, S. (2015, 13 de setembro). Como Crato mudou (quase) tudo o que podia mudar. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2015/09/13/portugal/noticia/como-crato-mudou-quase-tudo-o-que-podia-mudar-1707387>.

- Viana, C. (2016, 8 de fevereiro). Compromissos de Crato levam a aumento das dotações para os colégios em 2016. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2016/02/08/sociedade/noticia/compromissos-de-crato-levam-a-aumento-das-dotacoes-para-os-colegios-em-2016-1722777>.
- Viana, C. (2017, 30 de maio). Em dois anos colégios com contratos de associação perdem 48 milhões de euros. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2017/05/30/sociedade/noticia/em-dois-anos-colegios-com-contratos-de-associacao-perdem-48-milhoes-de-euros-1774015>.
- Wiener, J. (2013, 11 de maio). Why Did Harvard Give a PhD for a Discredited Approach to Race and IQ? *The Nation*. <https://www.thenation.com/article/archive/why-did-harvard-give-phd-discredited-approach-race-and-iq/>.

Anexos

A. Síntese das estimativas do 'efeito-escola' no desempenho académico dos alunos, em publicações internacionais amplamente citadas que utilizam análise multinível, 2008-2023

Estudo	Amostra (alunos)		Tipo de dados	Região	Dimensã o	Ano curricular	Disciplina	Estrutura hierárquic a	Effect sizes (%)	
	Fonte dos dados								Modelo nulo	Modelo contextualizado
Palardy (2008)	National Education Longitudinal Study of 1988 (NCES)		Longitudinal (coorte de 3 anos)	EUA	5326	8.º ao 10.º	Matemática, Leitura, Ciência e História (evolução média)	A, E	14,0 - 25,0	18,0 - 23,0
Dronkers & Robert (2008)	PISA 2000		Painel	19 países ocidentais da OCDE	n/d	ISCED 2	Matemática	A, E, Pa	33,2	22,0
Guldemon& Bosker (2009)	PRIMA cohorts 1994-1996		Longitudinal (2 coortes de 4 anos)	Países Baixos	941; 1125	Pré-Escolar; 2.º; 4.º; 6.º	Leitura e Matemática (evolução)	A, E	30,0 - 50,0	n/d
Dumay (2009)	Inquérito próprio		Longitudinal	Bélgica (Comunidade Francesa)	2528	6.º	Matemática	A, T, E	23,7	27,4 - 28,9
Creemers & Kyriakides (2010)	Inquérito próprio		Painel	Chipre	2682	6.º	Leitura e Matemática	A, T, E	32,0 - 48,0	n/d
Hallinger & Heck (2010)	Leadership for Learning Study		Longitudinal (coorte de 3 anos)	EUA (estado não especificado)	12480	3.º ao 5.º	Leitura	A, E	11,0 - 12,0	n/d
McConney & Perry (2010)	PISA 2006		Painel	Austrália	14170	ISCED 2	Ciência e Matemática	A, E	n/d	4,2 - 5,2
Alegre & Ferrer (2010)	PISA 2006		Painel	32 países ocidentais da OCDE	n/d	ISCED 2	Ciência	A, E	29,3	17,0
Andersson et al. (2010)	PISA 2003		Painel	Suécia	4624	ISCED 2	Leitura, Matemática, Ciência e Resolução de problemas (média)	A, E	0,5 - 17,6	0,67 - 8,36
Dumay et al. (2010)	Inquérito próprio		Longitudinal	Bélgica (Comunidade Francesa)	2528	6.º	Leitura	A, E	n/d	5,0 - 11,2
Timmermans et al. (2011)	Longitudinal Cohort Study in Sec. Education - VOCL'99		Longitudinal (1 coorte)	Países Baixos	3428; 3868	7.º	Exame nacional (vários tópicos)	A, E	12,2	9,3
Konstantopoulos & Borman (2011)	Equality of Educational Opportunity Database		Painel	EUA	97660	12.º	Matemática e Leitura	A, E	24,0 - 30,0	5,0
Blanco (2011)	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)		Painel	México	46205	6.º	Matemática e Leitura	A, E	33,0	20,9 - 25,2
Sykes & Musterd (2011)	Longitudinal Cohort Study in Sec. Education - VOCL'99		Longitudinal (1 coorte)	Países Baixos	9897	ISCED 3	Exame nacional (vários tópicos)	A, E, B	38,0 - 42,0	10,0 - 13,5
Cebolla-Boado & Medina (2011)	National Survey for the Evaluation of Primary Ed. 2003 (INECSE)		Painel	Espanha	9814	6.º	Matemática, Leitura e Ciências Sociais	A, E	34,0	27,4

A. Síntese das estimativas do 'efeito-escola' no desempenho académico dos alunos, em publicações internacionais amplamente citadas que utilizam análise multinível, 2008-2023 (cont.)

Estudo	Amostra (alunos)		Tipo de dados	Região	Dimensão	Ano curricular	Disciplina	Estrutura hierárquica	Effect sizes (%)	
	Fonte dos dados								Modelo nulo	Modelo contextualizado
Davies (2012)	Estatísticas oficiais; Early Development Instrument		Longitudinal (3 coortes de 4 anos)	Canadá (Ontario)	44597	3.º	Matemática, Leitura e Escrita	A, E	6,8 - 12,3	0,6 - 5,4
Timmermans et al. (2013)	<i>Longitudinal Cohort Study in Sec. Education - VOCL'99</i>		Longitudinal (1 coorte)	Países Baixos	3658	ISCED 3	Exame nacional (vários tópicos)	A, E	14,3	9,3
Strand (2014)	<i>Local Authority</i>		Painel c/ desempenho anterior	Reino Unido (Londres)	2836	ISCED 1	Leitura, Matemática e Ciência (média)	A, E	n/d	25,0
Dumay & Dupriez (2014)	PISA 2006		Painel	29 países da OCDE	187922	ISCED 2	Leitura, Matemática e Ciência (média)	A, E, Pa	32,7	18,0
Boonen et al. (2014)	<i>SiBO Project (School Careers in Primary Education)</i>		Longitudinal (1 coorte de 3 anos)	Bélgica (Flandres)	4207	2.º	Matemática	A, E	22,5	19,0
McCoy et al. (2014)	<i>Growing Up in Ireland (GUI)</i>		Painel	Irlanda	8578	ISCED 1	Leitura e Matemática	A, Pr, E	10,0 - 12,0	3,8 - 7,0
le Donné (2014)	PISA 2009		Painel	22 países da OCDE	160377	ISCED 2	Leitura	A, E, Pa	50,4	49,3
Marks (2015)	<i>National Assessment Program of Literacy And Numeracy (NAPLAN)</i>		Longitudinal (3 coortes de 5 anos)	Austrália (Victoria)	24219	5.º e 9.º	Leitura, Escrita, Oralidade, Gramática e Numeracia	A, E	10,9 - 15,4	5,0 - 14,4
Strand (2016)	<i>Local Authority</i>		Longitudinal (1 coorte)	Reino Unido (Londres)	6045	6.º e 7.º	Leitura, Matemática e Ciência	A, E	8,9 - 17,1	6,5 - 15,2
Vanlaar et al. (2016)	<i>Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness</i>		Longitudinal (1 ano letivo)	Flandres, Chipre, Alemanha, Grécia, Irlanda e Eslovénia	10742	4.º	Matemática e Ciência	A, E	9,4 - 13,7	n/d
Burger (2016)	PISA 2012		Painel	31 países da OCDE	203240	ISCED 2	Matemática	A, E, Pa	n/d	0,6
Bartholo & Costa (2016)	<i>Municipal Educational Department of Rio de Janeiro</i>		Painel c/ desempenho anterior	Brasil (Rio de Janeiro)	41137	4.º	Matemática	A, E	12,0	n/d
Veerman & Dronkers (2016)	<i>PISA 2009 - Turkish migrant students</i>		Painel	7 países europeus	1461	ISCED 2	Matemática	A, E, Pa	n/d	19,9
Troncoso et al. (2016)	Ministério da Educação		Longitudinal (1 coorte)	Chile	202605	10.º	Matemática	A, T, E	39,6	5,7
Maxwell et al. (2017)	<i>National Assessment Program of Literacy And Numeracy (NAPLAN)</i>		Longitudinal (1 coorte)	Austrália	2257	7.º e 9.º	Numeracia, Leitura, Escrita	A, E	34,4 - 35,9	0,4 - 1,7
Timmermans & van der Werf (2017)	<i>Cito - Netherlands Institute for Educational Measurement</i>		Longitudinal (3 coortes)	Países Baixos	5587	4.º ao 6.º	Leitura, Escrita e Matemática	A, E	7,4 - 10,2	15,0 - 48,0
Agasasti et al. (2017)	<i>Invalsi</i>		Longitudinal	Itália	n/d	6.º	Matemática	A, T, E	n/d	5,9 - 12,5

A. Síntese das estimativas do 'efeito-escola' no desempenho académico dos alunos, em publicações internacionais amplamente citadas que utilizam análise multinível, 2008-2023 (cont.)

Estudo	Amostra (alunos)						Estrutura hierárquica	Effect sizes (%)	
	Fonte dos dados	Tipo de dados	Região	Dimensão	Ano curricular	Disciplina		Modelo nulo	Modelo contextualizado
Gamazo et al. (2018)	PISA 2015	Painel	Espanha	31273	ISCED 2	Leitura, Matemática e Ciências	A, E	12,0 - 12,4	4,5 - 5,6
Agirdag (2018)	<i>Valorizing Linguistic Diversity in Multiple Contexts of Primary Education (Validiv)</i>	Longitudinal (1 ano letivo)	Bélgica (Flandres)	1643	4.º	Ciências	A, E	n/d	13,2 - 27,4
Gustafsson et al. (2018)	TIMSS 2011	Painel	50 países	282737	8.º	Matemática	A, E	14,0 - 67,0	n/d
van Hek et al. (2018)	PISA 2009	Painel	33 países da OCDE	281095	ISCED 2	Leitura	A, E	34,9	32,3
Straková et al. (2018)	<i>Czech Longitudinal Study in Education (CLOSE)</i>	Painel c/ desempenho anterior	Chéquia	4798	9.º	Matemática	A, E	3,0 - 19,0	n/d
Leckie (2018)	<i>National Pupil Database</i>	Longitudinal (2 coortes)	Reino Unido (Inglaterra)	3400; 36400	ISCED 1 e 3	Leitura e Matemática	A, E	n/d	14,2 - 17,9
Kyriakides et al. (2018)	<i>Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness</i>	Longitudinal (1 ano letivo)	Chipre	2812	6.º	Leitura e Matemática	A, T, E	9,1 - 10,0	14,0 - 15,4
Celeste et al. (2019)	<i>Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS)</i>	Longitudinal (2 anos letivos)	Bélgica (Flandres)	3131	ISCED 3	Leitura	A, E	39,2	31,6
Ferrão (2022)	<i>Censo da Educação Básica 2011 e 2015</i>	Longitudinal (1 coorte de 5 anos)	Brasil	1282667	9.º	Leitura e Matemática	A, E, B	n/d	5,8 - 8,6

Legenda:

n/d: informação não-disponibilizada na publicação.

A - Aluno; E - Escola; T - Turma; Pa - País; Pr - Professor; B - Bairro / município / estado.

Effect-size (%): percentagem da variância no desempenho académico dos alunos que é explicada por fatores relativos a diferenças entre escolas (between-school effect). Corresponde ao rácio entre o coeficiente de variância relativo à escola e a soma de todas as componentes de variância do modelo.

Modelo nulo: também chamado 'modelo não-condicional' ou 'modelo vazio'; trata-se do primeiro modelo tipicamente testado em regressões hierárquicas e que inclui apenas a variável dependente, juntamente com as estimativas das componentes aleatórias da variância (ex.: alunos, turmas, escolas, ...). O effect-size do modelo nulo é conhecido como Intra-Class Correlation, ou ICC, cuja interpretação permite avaliar a necessidade de considerar ou não a estrutura hierárquica dos dados na análise a realizar - os valores de referência para justificar uma análise multinível situam-se entre os 5 e os 10%.

Modelo contextualizado: considerámos neste campo os effect-sizes relativos a modelos posteriores ao nulo que incluem, pelo menos, as variáveis de caracterização social do aluno mais relevantes para explicar o desempenho académico (ex.: origem socioeconómica e/ou escolaridade dos pais). Estes valores devem ser interpretados cuidadosamente, já que os estudos variam muito entre si no tipo e variedade de indicadores de contextualização / controlo que incluem nos modelos testados. A comparação deste effect-size com o do modelo nulo é importante, pois caso o valor diminua expressivamente, significa que uma parte importante da variância atribuída à escola é, na verdade, um resultado agregado de características individuais dos alunos ou de outras componentes não-controladas da variância intra-escolas / within-schools (ex.: ao nível da turma ou do professor).

B. Variáveis incluídas na base de dados, por nome e tipo de indicador

	Nome do indicador	Nome da variável	Categorias da variável
Unidades / níveis de análise		Ano letivo	2014/15; 2015/16; 2016/17; 2017/18
		Município	Cascais, Lisboa, Loures, Mafra, Oeiras, Sintra, Vila Franca de Xira, Amadora, Odivelas, Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo, Palmela, Seixal, Sesimbra, Setúbal
		Agrupamento de Escolas	n/a
		Escola	
		Ano curricular	1.º ao 9.º
		Turma	n/a
		Aluno	
Indicadores de caracterização dos alunos	Género	Sexo	Feminino, Masculino
	Origem nacional / Estatuto migratório / Estatuto geracional	Nacionalidade do aluno	País (v/a)
		Nacionalidade do pai	
		Nacionalidade da mãe	
		Naturalidade do aluno	
		Naturalidade do pai	
		Naturalidade da mãe	
	Classe social familiar	Profissão do pai - CPP a 1 e 2 dígitos	0 - Profissões das Forças Armadas; 1 - Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivos; 2 - Especialistas das actividades intelectuais e científicas; 3 - Técnicos e profissões de nível intermédio; 4 - Pessoal administrativo; 5 - Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores; 6 - Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta; 7 - Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices; 8 - Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; 9.1 - Trabalhadores de limpeza; 9.2 - Trabalhadores não qualificados da agricultura, produção animal, pesca e floresta; 9.3 - Trabalhadores não qualificados da indústria extractiva, construção, indústria transformadora e transportes; 9.4 - Assistentes na preparação de refeições; 9.5 - Vendedores ambulantes (excepto de alimentos) e prestadores de serviços na rua; 9.6 - Trabalhadores dos resíduos e de outros serviços elementares
		Profissão da mãe - CPP a 1 e 2 dígitos	
		Situação na profissão do pai	
		Situação na profissão da mãe	
	Capital escolar familiar	Nível de escolaridade do pai	Nenhum; 1.º ciclo do ensino básico; 2.º ciclo do ensino básico; 3.º ciclo do ensino básico; Ensino secundário; Ensino pós-secundário / terciário não-superior; Licenciatura/Bacharelato; Mestrado / Pós-Graduação; Doutoramento
		Nível de escolaridade da mãe	
	Rendimentos familiares	Escalão ASE	A, B, Não beneficia
Indicadores de desempenho e situação académica	Desvio etário	Data de nascimento do aluno	n/a
	Trajeto escolar	Situação do aluno	Transição / conclusão; Retenção / Desistência
		Orientação do programa de estudos	Ensino regular; Ensino artístico especializado; Percursos Curriculares Alternativos; Cursos de Educação e Formação; Cursos Vocacionais; Cursos profissionais
	Desempenho académico	Classificação final na disciplina de Português	Escala de 1 a 5 valores
		Classificação final na disciplina de Matemática	

Legenda: CPP - Classificação Portuguesa das Profissões; n/a - não se aplica; v/a – várias.

C. Alunos inscritos em escolas do ensino básico público e privado-cooperativo (n, %),
2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa

		2014/15		2015/16		2016/17		2017/18	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1.º ciclo	Público	96836	78,5	94715	77,9	95329	77,6	95414	77,3
	Privado-cooperativo	26533	21,5	26829	22,1	27469	22,4	27971	22,7
	<i>Total</i>	<i>123369</i>	<i>100,0</i>	<i>121544</i>	<i>100,0</i>	<i>122798</i>	<i>100,0</i>	<i>123385</i>	<i>100,0</i>
2.º ciclo	Público	55699	82,7	53881	81,5	53251	81,2	53109	81,3
	Privado-cooperativo	11640	17,3	12208	18,5	12310	18,8	12220	18,7
	<i>Total</i>	<i>67339</i>	<i>100,0</i>	<i>66089</i>	<i>100,0</i>	<i>65561</i>	<i>100,0</i>	<i>65329</i>	<i>100,0</i>
3.º ciclo	Público	85293	84,6	82948	83,1	82518	83,0	82935	82,7
	Privado-cooperativo	15523	15,4	16868	16,9	16945	17,0	17307	17,3
	<i>Total</i>	<i>100816</i>	<i>100,0</i>	<i>99816</i>	<i>100,0</i>	<i>99463</i>	<i>100,0</i>	<i>100242</i>	<i>100,0</i>
<i>Total – Ensino Básico</i>	<i>Público</i>	<i>237828</i>	<i>81,6</i>	<i>231544</i>	<i>80,6</i>	<i>231098</i>	<i>80,3</i>	<i>231458</i>	<i>80,1</i>
	<i>Privado-cooperativo</i>	<i>53696</i>	<i>18,4</i>	<i>55905</i>	<i>19,4</i>	<i>56724</i>	<i>19,7</i>	<i>57498</i>	<i>19,9</i>
	<i>Total</i>	<i>291524</i>	<i>100,0</i>	<i>287449</i>	<i>100,0</i>	<i>287822</i>	<i>100,0</i>	<i>288956</i>	<i>100,0</i>

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

D. Padrões na distribuição dos casos omissos em variáveis-chave, por ciclo de ensino e ano letivo

ESCOLARIDADE FAMILIAR													
		2014/15			2015/16			2016/17			2017/18		
		N Válido	N Total	% Omisso	N Válido	N Total	% Omisso	N Válido	N Total	% Omisso	N Válido	N Total	% Omisso
1.º Ciclo	Sem origem imigrante	64676	72618	10,9	64272	71352	9,9	64884	71126	8,8	64773	70795	8,5
	Com origem imigrante	14593	17379	16,0	14740	17664	16,6	15786	18760	15,9	16517	19574	15,6
2.º Ciclo	Sem origem imigrante	33542	40959	18,1	32957	39889	17,4	33685	39575	14,9	34685	39557	12,3
	Com origem imigrante	8063	10189	20,9	7824	9858	20,6	7826	9724	19,5	8124	10060	19,2
3.º Ciclo	Sem origem imigrante	51806	62528	17,1	50935	61169	16,7	50940	60588	15,9	52026	60895	14,6
	Com origem imigrante	11904	15299	22,2	11689	14864	21,4	11937	15091	20,9	12159	15477	21,4
CLASSE SOCIAL FAMILIAR													
		2015/16			2016/17			2017/18					
		N Válido	N Total	% Omisso	N Válido	N Total	% Omisso	N Válido	N Total	% Omisso	N Válido	N Total	% Omisso
2.º Ciclo	Famílias c/ E. Básico				12813	16816	23,8	12000	15847	24,3	11363	15356	26,0
	Famílias c/ E. Sec.				12931	14927	13,4	13431	15513	13,4	13714	15915	13,8
	Famílias c/ E. Sup.				11435	12677	9,8	12233	13604	10,1	13235	14577	9,2
	Sem origem imigrante				29178	39889	26,9	29516	39575	25,4	29952	39557	24,3
	Com origem imigrante				6903	9858	30,0	6817	9724	29,9	7020	10060	30,2
3.º Ciclo	Famílias c/ E. Básico				21546	26802	19,6	20429	25413	19,6	19116	24135	20,8
	Famílias c/ E. Sec.				19688	22588	12,8	20127	23049	12,7	20592	23709	13,1
	Famílias c/ E. Sup.				17261	19205	10,1	18379	20355	9,7	19825	22051	10,1
	Sem origem imigrante				46279	61169	24,3	46200	60588	23,7	46522	60895	23,6
	Com origem imigrante				10515	14864	29,3	10692	15091	29,1	10776	15477	30,4
CLASSIFICAÇÃO FINAL A MATEMÁTICA													
		2015/16			2016/17			2017/18					
		N Válidos	N Total	% Omissos	N Válidos	N Total	% Omissos	N Válidos	N Total	% Omissos	N Válidos	N Total	% Omissos
2.º Ciclo	Famílias c/ E. Básico				14223	16816	15,4	13472	15847	15,0	12309	15356	19,8
	Famílias c/ E. Sec.				13697	14927	8,2	14001	15513	9,7	13575	15915	14,7
	Famílias c/ E. Sup.				11733	12677	7,4	12396	13604	8,9	12860	14577	11,8
	Escalão A				13279	15655	15,2	13066	15324	14,7	11729	14449	18,8
	Escalão B				6421	7055	9,0	6477	7135	9,2	6180	7173	13,8
	Não Beneficia				27805	31160	10,8	27232	30770	11,5	26531	31477	15,7
	Sem origem imigrante				35583	39889	10,8	35058	39575	11,4	33260	39557	15,9
	Com origem imigrante				8323	9858	15,6	8237	9724	15,3	8243	10060	18,1
3.º Ciclo	Famílias c/ E. Básico				19008	26802	29,1	20481	25413	19,4	19166	24135	20,6
	Famílias c/ E. Sec.				17846	22588	21,0	20613	23049	10,6	20558	23709	13,3
	Famílias c/ E. Sup.				15449	19205	19,6	18987	20355	6,7	20245	22051	8,2
	Escalão A				14160	20086	29,5	16096	19783	18,6	15057	18761	19,7
	Escalão B				8264	10674	22,6	9266	10499	11,7	8739	10160	14,0
	Não Beneficia				39560	52100	24,1	45454	52129	12,8	46346	53927	14,1
	Sem origem imigrante				46338	61169	24,2	53080	60588	12,4	52564	60895	13,7
	Com origem imigrante				10366	14864	30,3	11869	15091	21,4	12144	15477	21,5

Nota: não se apresentam os dados relativos a 2014/15 para a classificação a matemática ou a classe social, dada a grande proporção de casos omissos.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

E. Medidas descritivas da população e da amostra utilizada para a análise da segregação intra e entre escolas, 2014/15 a 2017/18

			2014/15			2015/16			2016/17			2017/18		
			1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
População	Alunos		96817	55682	85147	94705	53870	82860	95286	53229	82411	95403	53099	82869
	Escolas	N.º	623	183	236	621	180	236	617	181	235	614	182	235
	Turmas		4250	2350	3620	4146	2293	3521	4156	2252	3494	4134	2279	3516
Amostra	Alunos	N.º	8165	20132	25143	7203	18573	23123	7440	17133	23813	6392	15516	21816
	Escolas	N.º	77	98	177	66	91	108	73	87	112	62	83	106
		Média alunos	75,7	167,6	129,9	76,8	163,7	124,3	72,8	158,2	128,0	73,5	157,7	129,9
		DP alunos	4,29	6,79	13,83	6,99	8,61	12,62	5,51	6,14	13,7	5,68	6,26	12,66
		Mínimo alunos	22	35	24	21	38	22	23	51	23	29	53	21
		Máximo alunos	145	374	284	147	353	237	153	363	251	153	358	311
		Omissos Estatuto Migr. (% máxima)	18,2	16,4	15,8	12,2	12,5	14,0	15,5	16,9	17,6	18,2	16,3	17,6
		Omissos Escol. Familiar (% máxima)	20,0	20,0	20,0	19,7	19,9	19,9	20,0	29,5	20,0	20,0	20,0	20,0
	Turmas	N.º	373	860	1066	329	804	992	337	734	1022	289	671	925
		Média alunos	21,9	23,4	23,6	21,9	23,1	23,3	22,1	23,3	23,3	22,1	23,1	23,6
		DP alunos	2,93	3,15	3,37	2,63	3,19	3,4	3,21	2,99	3,29	3,04	2,95	3,33
		Mínimo alunos	10	12	10	10	10	10	10	12	12	10	11	12
		Máximo alunos	28	33	32	28	31	33	29	32	33	29	31	33
		Omissos Estatuto Migr. (% máxima)	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	19,0	19,2	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0
		Omissos Escol. Familiar (% máxima)	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

F. Medidas descritivas da amostra aleatória estratificada de alunos (coorte 2016/17-2017/18) incluídos na regressão linear multinível, com e sem aplicação de ponderador, n e %)

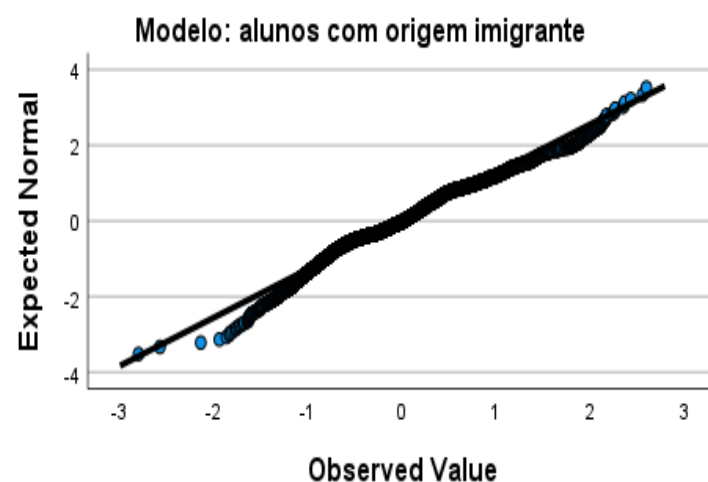
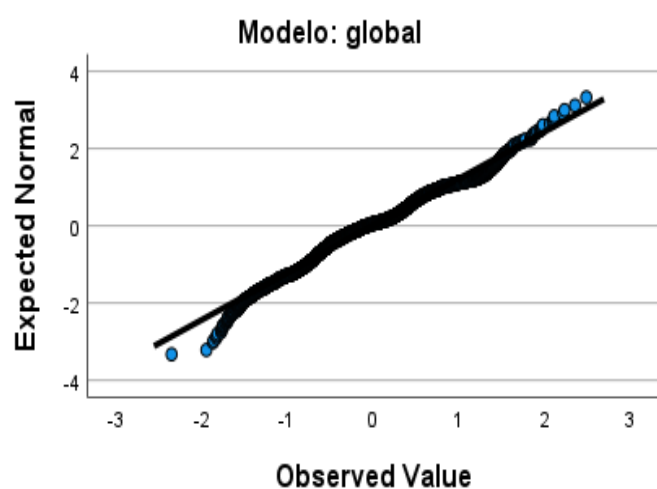
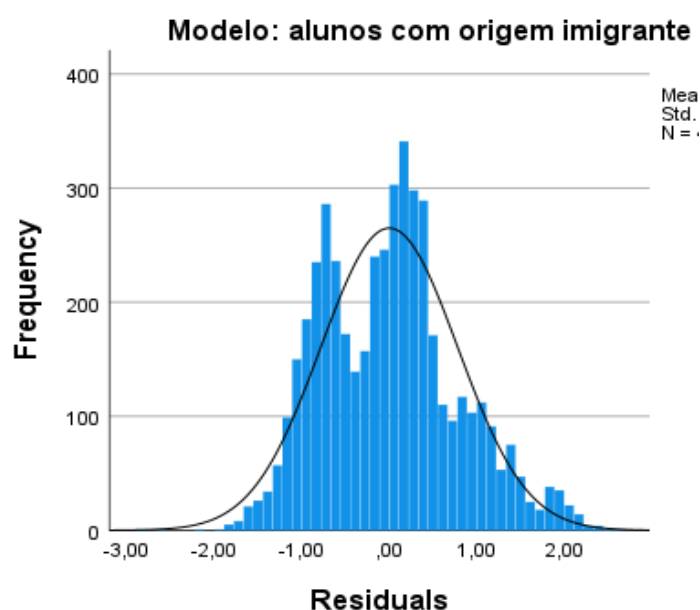
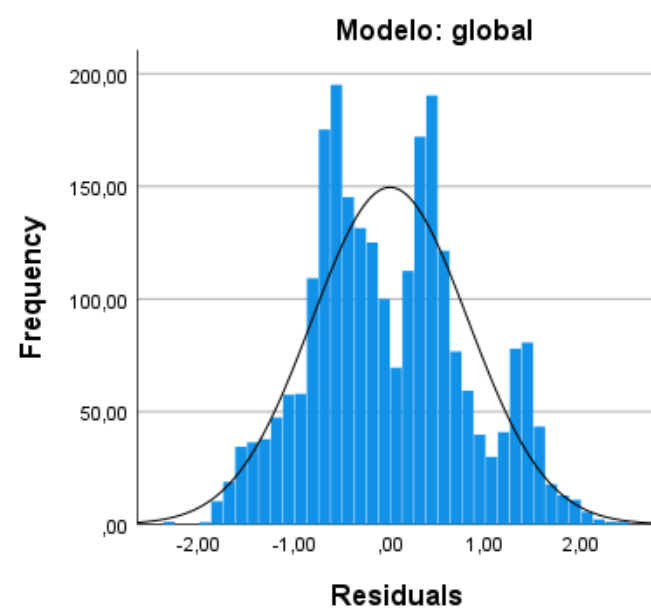
		Valores observados		Valores ponderados	
		n	%	n	%
Alunos sem origem imigrante	Pais com baixa escolaridade (até 2.º ciclo)	551	22,5	627	25,6
	Pais com ensino superior	1376	56,2	1252	51,1
	<i>Subtotal</i>	<i>1927</i>	<i>78,7</i>	<i>1879</i>	<i>76,7</i>
Alunos com origem imigrante	Pais com baixa escolaridade (até 2.º ciclo)	209	8,5	245	10,0
	Pais com ensino superior	314	12,8	326	13,3
	<i>Subtotal</i>	<i>523</i>	<i>21,3</i>	<i>571</i>	<i>23,3</i>
<i>Total</i>		<i>2450</i>	<i>100,0</i>	<i>2450</i>	<i>100,0</i>

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

G. Resultado dos testes à normalidade na distribuição dos resíduos dos dois modelos multinível testados

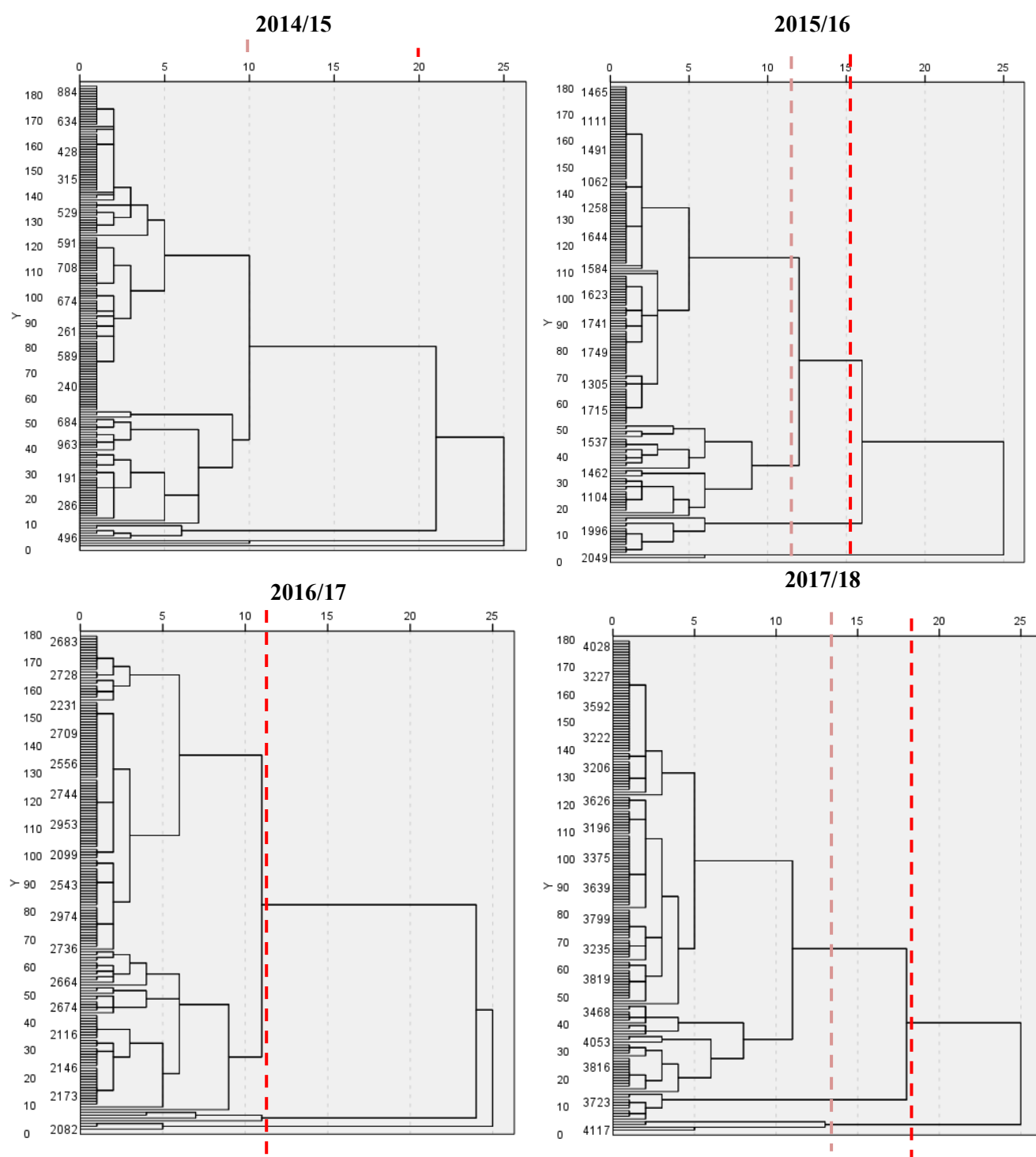
Modelos	Testes à normalidade					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Global	0,058	2450	0,000			
Alunos com origem imigrante	0,051	4668	0,000	0,985	4668	0,000

H0: rejeita-se o pressuposto da normalidade ($p < 0,001$)



Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

H. Dendogramas



Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

I. Análise ANOVA *clusters* para o cálculo do R², por ano letivo

		2014/15					2015/16					2016/17					2017/18				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Alunos com origem imigrante	Between	8132,433	2	4066,216	33,482	<,001	10122,84	2	5061,42	52,338	<,001	8619,227	2	4309,613	44,931	<,001	11548,204	2	5774,102	66,104	<,001
	Within	21859,841	180	121,444			17117,004	177	96,706			16881,245	176	95,916			15373,456	176	87,349		
	Total	29992,274	182				27239,844	179				25500,472	178				26921,661	178			
Alunos com origem afrodescendente	Between	7704,997	2	3852,498	38,83	<,001	8694,068	2	4347,034	55,75	<,001	9367,373	2	4683,687	79,914	<,001	10332,058	2	5166,029	94,202	<,001
	Within	17858,58	180	99,214			13801,393	177	77,974			10315,188	176	58,609			9651,87	176	54,84		
	Total	25563,577	182				22495,46	179				19682,561	178				19983,928	178			
Famílias com baixa escolaridade	Between	25391,854	2	12695,927	131,41	<,001	30362,475	2	15181,237	194,759	<,001	23108,265	2	11554,132	105,982	<,001	18345,999	2	9172,999	83,035	<,001
	Within	17390,307	180	96,613			13796,952	177	77,949			19187,525	176	109,02			19443,034	176	110,472		
	Total	42782,161	182				44159,426	179				42295,79	178				37789,033	178			
Famílias com ensino superior	Between	38072,313	2	19036,156	188,365	<,001	38180,898	2	19090,449	152,212	<,001	42025,135	2	21012,567	194,152	<,001	44524,716	2	22262,358	216,868	<,001
	Within	18190,748	180	101,06			22199,358	177	125,42			19048,047	176	108,228			18067,089	176	102,654		
	Total	56263,061	182				60380,256	179				61073,182	178				62591,805	178			
Famílias EDL	Between	2397,238	2	1198,619	35,395	<,001	3841,107	2	1920,553	64,736	<,001	4322,398	2	2161,199	74,677	<,001	4798,558	2	2399,279	69,85	<,001
	Within	6095,548	180	33,864			5251,183	177	29,668			5093,565	176	28,941			6045,414	176	34,349		
	Total	8492,786	182				9092,289	179				9415,963	178				10843,971	178			
Famílias PTE	Between	15412,411	2	7706,205	149,101	<,001	18195,928	2	9097,964	133,751	<,001	20149,207	2	10074,603	163,364	<,001	20744,725	2	10372,363	211,21	<,001
	Within	9303,205	180	51,684			12039,833	177	68,022			10853,839	176	61,67			8643,222	176	49,109		
	Total	24715,616	182				30235,761	179				31003,046	178				29387,947	178			
Famílias O	Between	17382,077	2	8691,038	76,055	<,001	6562,699	2	3281,349	67,258	<,001	4957,811	2	2478,906	56,546	<,001	5026,685	2	2513,343	48,924	<,001
	Within	20569,155	180	114,273			8635,435	177	48,788			7715,603	176	43,839			9041,602	176	51,373		
	Total	37951,231	182				15198,133	179				12673,414	178				14068,287	178			
SQC		114493,323					115960,015					112549,416					115320,945				
SQT		225760,706					208801,169					201644,428					201586,632				
R2		50,7%					55,5%					55,8%					57,2%				

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

COMISSÃO DE ÉTICA
PARECER [FINAL] 116/2021

Projeto “Trajetos das crianças descendentes de imigrantes no ensino básico: o poder dos contextos escolares na produção do sucesso”

O projeto “*Trajetos das crianças descendentes de imigrantes no ensino básico: o poder dos contextos escolares na produção do sucesso*”, submetido por Adriana Albuquerque de Oliveira Campos, sob a orientação de Teresa Seabra, foi apreciado pela Comissão de Ética (CE) na reunião de 17 de novembro de 2021.

A apreciação do projeto suscitou, porém, algumas reservas plasmadas no Parecer [Intercalar] 116/2021, em relação às quais a investigadora vem agora prestar os esclarecimentos tidos por necessários e que satisfazem os requisitos éticos exigíveis.

Em suma, assegurados que se encontram a natureza voluntária da participação, o consentimento livre e informado, a anonimização dos dados e a confidencialidade dos dados coligidos, entende a Comissão de Ética emitir parecer favorável à realização da investigação, sem prejuízo da ratificação deste parecer na próxima reunião.

Não obstante, a Comissão de Ética recomenda que o documento de consentimento dirigido às crianças, seja substituído por um documento de assentimento, redigido numa linguagem simples e clara, sem jargão legal. A este respeito, recorda-se o considerando 58 do RGPD, segundo o qual “*O princípio da transparência exige que qualquer informação destinada ao público ou ao titular dos dados seja concisa, de fácil acesso e compreensão, bem como formulada numa linguagem clara e simples, e que se recorra, adicionalmente, à visualização sempre que for adequado. (...) Uma vez que as crianças merecem proteção específica, sempre que o tratamento lhes seja dirigido, qualquer informação e comunicação deverá estar redigida numa linguagem clara e simples que a criança compreenda facilmente.*”

Relatora: Cecília Aguiar
(com Sven Waldzus)

Lisboa, 07/12/2021



O Presidente da Comissão, Professor Doutor Sven Waldzus



A Relatora, Professora Doutora Cecília Aguiar

K. Modelo de fichas de informação aos participantes para a realização das entrevistas



cies _iscte



Pedido de consentimento para participação em estudo universitário

O meu nome é Adriana Albuquerque e estou a realizar o doutoramento em Sociologia no Instituto Universitário de Lisboa (Iscte), com apoio financeiro da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (bolsa SFRH/BD/135970/2018) e sob orientação da Professora Doutora Teresa Seabra. A minha pesquisa centra-se as escolas do 2.º ciclo da Área Metropolitana de Lisboa e tem por objetivo compreender os aspetos relativos à organização e cultura(s) de escola que promovem maior igualdade de oportunidades entre alunos de diferentes grupos sociais.

Venho por este meio pedir-lhe o seu consentimento informado para colaborar neste estudo enquanto profissional no AE.... A sua participação consistirá numa **entrevista individual**, cujo propósito é conhecer a sua experiência no agrupamento onde trabalha atualmente. Esta entrevista terá uma **duração média prevista de 45 minutos**. Será efetuada uma **gravação áudio**, cujo propósito é a transcrição da entrevista de forma a garantir uma representação fiel do seu testemunho nas análises realizadas posteriormente.

Tendo como base legal o seu consentimento (art. 6º, nº1, alínea a) e art. 9º, nº2, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados), a sua participação será **voluntária** e os dados que fornecer à doutoranda no contexto da entrevista serão **anonimizados**. Os resultados serão divulgados em contextos académicos.

Em qualquer momento, pode contactar-me para esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário, pedir o acesso, a retificação, o apagamento ou a limitação do tratamento dos dados pessoais (**adriana_albuquerque@iscte-iul.pt**). O Iscte tem ainda um Encarregado de Proteção de Dados, contactável através do email **dpo@iscte-iul.pt**.

Com os melhores cumprimentos,

Adriana Albuquerque de Oliveira Campos

Lisboa, 7 de setembro de 2022

(para preencher, destacar e entregar no momento da entrevista)



Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pela estudada de doutoramento, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora. Aceito participar no estudo e consinto que os meus dados pessoais sejam utilizados de acordo com as informações que me foram disponibilizadas.

Sim ☐ Não ☐

_____ (local), ____/____/____ (data)

Assinatura: _____

L. Modelo de fichas de informação aos participantes entregues aos encarregados de educação dos alunos

iscte INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

cies _ iscte

Entidade financiadora:
FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Pedido de consentimento para participação do/a educando/a em estudo académico

O meu nome é Adriana Albuquerque e estou a realizar o doutoramento em Sociologia no Instituto Universitário de Lisboa (Iscte). O meu trabalho é sobre a igualdade de oportunidades nas escolas do 2.º ciclo da Área Metropolitana de Lisboa.

Neste âmbito, peço a sua autorização para a participação do seu educando neste estudo, que será muito valorizada e consistirá na **escrita de um pequeno texto anónimo online**. O objetivo é falar livremente sobre a escola onde está matriculado/a atualmente, descrevendo-a, apontando as coisas que mais e menos gosta, o que mudaria, etc. Serão ainda colocadas algumas questões de caracterização académica e sociodemográfica. Prevê-se que o formulário demore cerca de 15 minutos a preencher. **O seu educando pode aceder a ele no computador, telemóvel ou tablet, através do link ou do QR Code disponibilizados abaixo.**

A informação recolhida junto do seu educando é **voluntária, anónima e confidencial** (art. 6º, nº1, alínea a); art. 9º, nº2, alínea a) e artigos 7º e 8º do Regulamento Geral de Proteção de Dados). Apenas eu terei acesso às respostas. Não serão recolhidos quaisquer dados que permitam identificar o seu educando. Pode contactar-me para esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento de dados pessoais (adriana_albuquerque@iscte-iul.pt). O Iscte tem ainda um Encarregado de Proteção de Dados que pode contactar (dpo@iscte-iul.pt).

Agradeço desde já a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Adriana Albuquerque

Lisboa, 8 de maio de 2023

ACESSO AO FORMULÁRIO (QR CODE):



Link: <https://shre.ink/QOfQ>

(preencher, destacar e devolver à escola a declaração abaixo)



Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pela estudante de doutoramento, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora.

Aceito que o meu educando, _____ (nome) da turma _____ participe no estudo.

Sim ☐ Não ☐

_____ (local), ____/____/____ (data)

Assinatura: _____

ISCTE-IUL Instituto Universitário de Lisboa Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa 351 217 903 000
www.iscte-iul.pt www.facebook.com/ISCTE-IUL twitter.com/iscte_iul www.linkedin.com/company/iscte-iul www.flickr.com/photos/iscte_iul www.youtube.com/user/iuliv



M. Modelo de formulário *online* para escrita de texto livre sobre “A Minha Escola”, dirigido aos alunos do 5.º e 6.º anos das escolas estudadas

Fala-me sobre a tua escola!

Olá! O meu nome é Adriana Albuquerque, tenho 29 anos e sou estudante de doutoramento no Instituto Universitário de Lisboa.

Estou a realizar um estudo sobre a escola onde andas e, por isso, é muito importante para mim conhecer a tua experiência como alun@ do 2.º ciclo. **Gostava que me contasses pelas tuas próprias palavras:**

- * Como te sentes quando estás na escola?
- * O que gostas mais e menos na tua escola?
- * Como te dás com a tua turma, professores e funcionários?
- * Quais são as tuas aulas preferidas / as que menos gostas; porquê?
- * Se tivesses uma "varinha mágica", o que mudarias na escola?

... entre outras coisas que sejam importantes para ti.

No final, vou fazer-te algumas perguntas sobre ti e a tua família. Só eu é que vou ver as tuas respostas.

Este formulário demora cerca de 10/15 minutos a preencher, mas podes levar o tempo que quiseres.

Toda a informação que me deres é anónima. Ninguém vai saber quem escreveu o texto!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Aceitas participar neste estudo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Texto livre

M. Modelo de formulário online para escrita de texto livre sobre “A Minha Escola”, dirigido aos alunos do 5.º e 6.º anos das escolas estudadas (cont.)

2. Fala-me sobre a tua escola!

Não tens limite de palavras. O mais importante é contares-me a tua opinião sincera!

Lembra-te, podes falar do que quiseres, incluindo (mas não apenas): como te sentes na escola, o que gostas mais e menos, como te dás com a tua turma, professores e funcionários, quais são as tuas aulas preferidas / as que menos gostas, o que mudarias se tivesses uma "varinha mágica". O palco é teu!

3. Em que escola andas? *

4. Em que ano e turma estás? *

5. És:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Rapaz
- ☐ Rapariga
- ☐ Outro

6. Que idade tens?

M. Modelo de formulário online para escrita de texto livre sobre “A Minha Escola”, dirigido aos alunos do 5.º e 6.º anos das escolas estudadas (cont.)

7. Já reprovaste alguma vez?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

8. Que nota tiveste o ano passado a... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	Não sei / Não respondo
Português	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Matemática	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Em que país nasceste?

10. Em que país nasceu a tua mãe?

11. Em que país nasceu o teu pai?

M. Modelo de formulário online para escrita de texto livre sobre “A Minha Escola”, dirigido aos alunos do 5.º e 6.º anos das escolas estudadas (cont.)

12. Até quando estudaram... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca andou na escola	1.º ciclo (4.º ano)	2.º ciclo (6.º ano)	3.º ciclo (9.º ano)	Secundário (12.º ano)	Curso universitário (licenciatura, mestrado, ...)	Não sei / Não respondo
A tua mãe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O teu pai	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

N. Pedido de participação em estudo, entregue às direções dos agrupamentos de escola estudadas



Ref. bolsa: SFRH/BD/135970/2018

PEDIDO DE COLABORAÇÃO EM ESTUDO

Âmbito: Tese de Doutoramento em Sociologia no Iscte – *O Poder dos Contextos Escolares na Produção de Trajetos de Sucesso: O caso das crianças descendentes de imigrantes no ensino básico* (título provisório)

Equipa: Adriana Albuquerque (doutoranda); Professora Teresa Seabra (orientadora da tese)

Contactos: adriana_albuquerque@iscte-iul.pt; +351 916 107 880.

Este estudo recebeu parecer favorável da Direção Geral de Educação (24/01/2022) e da Comissão de Ética do Iscte (07/12/2021). Garante-se o anonimato da escola e das pessoas que participem no estudo.

Principal objetivo do estudo:

- ✓ Compreender quais são os aspetos da organização, cultura e ambiente de escola/agrupamento que promovem maior igualdade de oportunidades no 2.º ciclo entre distintos grupos sociais, nomeadamente entre alunos descendentes de imigrantes e autóctones

Porquê a [REDACTED]?

- ✓ Numa análise de estatísticas oficiais de educação (DGEEC) nos anos letivos 2014/15 a 2017/18, a [REDACTED] demonstrou eficácia na produção de resultados escolares no 2.º ciclo (i) acima da média das escolas suas semelhantes em termos de composição sociocultural, (ii) tendencialmente igualitários entre alunos descendentes de imigrantes e nativos, nomeadamente ao nível das taxas de retenção.

Tipo de colaboração pedida:

- ✓ Entrevistar pessoas com cargos de liderança de topo e intermédia ao nível do Agrupamento e do 2.º ciclo da [REDACTED]. Aceitam-se sugestões de pessoas que a Direção entenda que podem dar contributos interessantes para compreender o contexto, as práticas e a missão da escola.
- ✓ [caso haja disponibilidade] Pequeno texto escrito pelos alunos do 5.º e 6.º ano sobre a sua escola, mediante autorização dos encarregados de educação.

N. Pedido de participação em estudo, entregue às direções dos agrupamentos de escola estudadas (cont.)



Lista de entrevistados:

Cargo	Nomes	Dia / hora	Telefone	Email
Diretor				
CG: Presidente				
CG: Rep. Pessoal não-docente				
CG: Rep. Encarregados Ed.				
CG: Rep. Município				
CG: Rep. Comunidade				
CP: Dep. 1.º ciclo				
CP: Dep. Educação Especial				
CP: Dep. Ciências Sociais e Humanas				
D.T. 2.º ciclo 2017/18				

Tópicos a abordar na entrevista:

- ✓ Caracterização do agrupamento e da escola
- ✓ Gestão estratégica do agrupamento
- ✓ Trabalho e corpo docente
- ✓ Organização e estratégia pedagógica
- ✓ Clima de escola

Partilha de resultados:

- ✓ Disponibilizamo-nos para partilhar com o Agrupamento uma síntese dos resultados obtidos, da forma que considere mais útil aos seus processos internos de avaliação e melhoria.

O. Guião-modelo das entrevistas semi-diretivas

GUIÃO DE ENTREVISTA – LIDERANÇAS E DOCENTES

I. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA ESCOLA

- Fatores que distinguem este agrupamento / escola dos outros (ponto de referência: concelho, AML, ...)
- Base de recrutamento (zona de influência, evolução recente)
- Resultados (evolução recente)
- Impacto das políticas mais recentes (ex.: educação inclusiva, flexibilidade curricular e aprendizagens essenciais, ...) + pandemia

II. GESTÃO ESTRATÉGICA

- Missão do agrupamento e visão(ões) de escola: clara e partilhada?
- Perspetiva de desenvolvimento do agrupamento para os próximos anos (pontos positivos, aspetos a melhorar, ...) + estratégias para atingir os fins
- Ciclos ou anos que considera precisarem de intervenção prioritária
- Lugar do sucesso escolar na imaginação e planificação dos objetivos do agrupamento
- Recursos materiais, financeiros e humanos: adequação da quantidade e alocação prioritária
- Parcerias comunitárias e protocolos; relação com autarquia

III. CORPO DOCENTE

- Caracterização dos docentes: experiência, estabilidade, condições de trabalho, sentido de missão
- Escolha das lideranças intermédias: critérios
- Práticas de trabalho em equipa e espaços de reflexão interna?
- Formação contínua de docentes: temas, participação, papel da Direção, adequação

IV. ORGANIZAÇÃO E ESTRATÉGIA(S) PEDAGÓGICA(S)

- Formação de turmas: processo normal; atores envolvidos; critérios; cuidados (recém-chegados, repetentes, dinâmicas de grupo, NEE, origens sociais e étnicas, ...)
- Transição 1.º-2.º ciclo: impacto no sucesso escolar; comunicação EB1's-AE; organização pedagógica para a transição (comunicação entre docentes); estratégias pedagógicas para a transição

O. Guião-modelo das entrevistas semi-diretivas (cont.)

- Papel da direção na organização do trabalho pedagógico: coordenação dos docentes, transmissão de diretivas, abertura de espaços para reflexão conjunta, ...?
- Caracterização da organização pedagógica típica no agrupamento (ex.: parcerias, grupos de nível, grupos temporários, diferenciação pedagógica em sala de aula, ...)
- Caracterização das estratégias pedagógicas típicas no agrupamento (ex.: ensino expositivo; trabalho por projetos; pedagogias alternativas – ex.: Escola Moderna...)
- Turmas de perfil diferenciado (PCA, CEF, Profissionais, EFA, PIEF...): razões para a aposta; critérios de formação; atribuição de docentes e horários; resultados obtidos; formas de organização pedagógica
- Mudanças recentes na organização pedagógica do agrupamento: resultados
- Desafios pedagógicos específicos da diversidade (ex.: diferenciação pedagógica, abordagens multiculturais, ...) → desafios pedagógicos específicos das minorias étnicas (2.ªs gerações / alunos ciganos): estratégias ou cuidados específicos? Reflexão na escola?

V. CLIMA DE ESCOLA/AGRUPAMENTO

- Situações de violência e indisciplina: evolução recente e estratégias de prevenção/respostas
- Abandono escolar: evolução recente + resposta dada
- Envolvimento dos alunos nas decisões de escola (ex.: assembleias de alunos; inquérito; participação nos órgãos de gestão; comunicação com delegados de turma)
- Envolvimento dos alunos em clubes ou projetos onde assumam funções de responsabilidade
- Intervenções no espaço escolar: renovação de salas e outros espaços de trabalho; espaços de convívio; materiais e espaços desportivos/artísticos
- Relação com famílias: veículos de comunicação; abertura; participação dos pais na escola
- “Reputação” do agrupamento e escolas

VI. CARACTERIZAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

- Sexo
- Idade
- Formação Académica
- Breve descrição do seu percurso profissional (anos de docência; anos de profissionalização; anos na escola/agrupamento)

P. Definições e referências bibliográficas para os subcódigos da matriz de codificação das transcrições

Código	Subcódigos	Definição	Referências
Lideranças de topo	Administrativa	Direção pouco engajada com as lideranças intermédias e pouco comprometida com a construção de uma visão comum para o AE; atribuição de serviço pouco intencional, de cariz burocrático	Oterkiil & Ertesvåg, 2014: 8
	Transformativa	Direção foca-se na transformação organizacional e na criação de uma visão comum; preocupa-se em envolver toda a gente na construção do projeto educativo	Leithwood & Sun, 2012
	Distribuída	Direção distribui o poder entre as lideranças intermédias; reconhece a capacidade do pessoal da escola para exercer funções de liderança e servir os objetivos do AE	Harris, 2008: 174-5
	Instrutivas	Direção diretiva e com elevado foco nos resultados escolares dos alunos	Hallinger & Murphy, 1986: 332
Cultura(s) de escola: artefactos	Respostas extra-aula ao insucesso	Tutorias, apoios e outras iniciativas explicitamente dirigidas ao combate ao insucesso, que ocorram fora do contexto de sala de aula	Tarabini et al., 2018
	Envolvimento dos alunos	Iniciativas e momentos em que os alunos se envolvem, quer de sua própria iniciativa (clubes, assembleias, ...), quer por incentivo dos docentes (projetos, trabalhos práticos, ...)	
	Ênfase mediadora	Atuação perante conflitos aposta na prevenção e assenta na mediação intercultural	Osher et al., 2010: 50; Sebastião, 2013; Fallis et al., 2003
	Ênfase disciplinar	Atuação perante conflitos é feita caso-a-caso e assenta na punição e na retirada do aluno	Osher et al., 2010: 48; Sebastião, 2013
	Métodos tradicionais de ensino-aprendizagem	Aulas expositivas, exercícios, avaliação sumativa, ...	Caro et al., 2016: 31
	Métodos ativos de ensino-aprendizagem	Flipped-classroom, trabalhos práticos de pesquisa em sala de aula, debates, avaliação formativa, tutoria interpares...	Caro et al., 2016: 31; Martínez, 2012
	Projetos interdisciplinares	DAC, projetos de turma e de ano, projetos de escola, ...	Caro et al., 2016
	Crítérios para formação de grupos-turma	Continuidade, relações entre-pares, diversidade, ...	Hallam & Ireson, 2003: 354; Duru-Bellat & Mingat, 1997
	Diferenciação curricular entre-turmas	Grupos temporários; oferta curricular alternativa	Dewulf et al., 2020
	Educação especial	Relação entre docentes da educação especial e restantes, princípios da educação inclusiva	Tomlinson, 2004; Dewulf et al., 2020
	Diferenciação pedagógica em sala de aula	Aplicação de métodos, estratégias e instrumentos de ensino-avaliação diferenciados em sala de aula para responder às necessidades de aprendizagem dos alunos	
	Coadjuvação docente	Trabalho cooperativo de pares ou equipas de professores em sala de aula	Manzano & Tarabini, 2022; Abrantes, 2005
	Articulação entre ciclos	Reuniões, eventos e práticas com o propósito explícito de articular a atuação entre ciclos de ensino	
	Trabalho colaborativo - informal	Articulação e colaboração entre docentes acontece em espaços e tempos espontâneos, como intervalos e pausas	Hargreaves, 2019
Cultura(s) de escola: valores e crenças	Trabalho colaborativo - formal	Articulação e colaboração entre docentes acontece em espaços e tempos definidos para esse efeito pela Direção do AE	Levine & Marcus, 2010
	Ideologia assimilacionista	Diferença é suprimida, salientando antes as características do coletivo / da cultura maioritária	Hagenaars et al., 2023
	Ideologia color-blind	Diferença é ignorada, salientando-se antes as características individuais	Hagenaars et al., 2023
	Ideologia igualitária	Diferença é aceite e neutralizada sempre que conduzir a desigualdades de oportunidade e tratamento	Celeste et al., 2019
	Ideologia multicultural	Diferença é valorizada e mobilizada como recurso educativo	Hagenaars et al., 2023

	Fechamento à inovação e tecnologia educativas	Os docentes demonstram ceticismo face às vantagens da inovação pedagógica e/ou tecnológica na educação	Dumay, 2009
	Abertura à inovação e tecnologia educativas	Os docentes demonstram otimismo face às vantagens da inovação pedagógica e/ou tecnológica na educação	Dumay, 2009
	Expectativas baixas sobre os alunos	Os docentes duvidam das capacidades dos alunos para atingirem as aprendizagens essenciais traçadas no plano de avaliação do AE, ajustando os conteúdos em função dessas expectativas	van den Broeck et al., 2020
	Expectativas elevadas sobre os alunos	Os docentes esperam que os alunos atinjam todas as aprendizagens essenciais de ciclo traçadas no plano de avaliação do AE e orientam a sua ação pedagógica nesse sentido	van den Broeck et al., 2020
Causas do (in)sucesso	Alunos	Referências à motivação, maturidade, esforço, ..., dos alunos como motivo para o (in)sucesso do AE	
	Posição na rede escolar	Referências à posição da escola na rede local como motivo para o (in)sucesso dos alunos do AE	
	Culturas de escola	Referência às formas de atuação e de pensamento dos docentes ou das lideranças escolares como motivo para o (in)sucesso dos alunos do AE	
	Políticas educativas	Referências às políticas educativas atuais ou anteriores como motivo para o (in)sucesso dos alunos do AE	
	Condições da escola	Referências às condições físicas, materiais e de recursos (financeiros e humanos) da escola como motivo para o (in)sucesso dos alunos do AE	
	Origem étnico-nacional	Referências à etnicidade ou origem nacional dos alunos como motivo para o (in)sucesso dos alunos do AE	
	Contexto social	Referências às condições materiais, económicas ou culturais dos meios sociais de origem dos alunos como motivo para o (in)sucesso dos alunos do AE	
	Famílias	Referências à conduta, valores e métodos educativos das famílias para com os seus filhos ou para com a escola, como motivos para o (in)sucesso dos alunos do AE	
Resultados	Indisciplina e violência		
	Retenção e abandono escolar		
	Classificações internas ou externas		
	Gerais		
Características distintivas do AE	Características dos docentes	Descrição da idade, competências, estilos de ensino, etc. dos docentes como fatores distintivos do AE / escola	
	Ambiente escolar - físico e relacional	Descrição das infraestruturas, equipamentos e espaços escolares OU dos sentimentos e relações experienciados no espaço escolar, como fatores distintivos do AE / escola	
	Relação com a comunidade	Relação com as famílias, a autarquia e outros atores individuais e coletivos locais como distintiva da identidade do AE / escola	
	Foco nos resultados	Descrição da preocupação com os resultados obtidos pelos alunos como fator central na identidade do AE / escola	
	Visão e missão de escola	Descrição dos princípios, valores e objetivos que orientam a ação do AE / escola	
	Base de recrutamento	Descrições do público do AE / escola - perfil social, familiar, étnico, migratório, académico, etc.	
	Oferta educativa	Descrição da oferta curricular e pedagógica do AE/escola como parte central da identidade	

Q. Matriz de dimensões e subcódigos da análise de conteúdo das entrevistas

Liderança	Cultura(s) de escola: artefactos	Cultura(s) de escola: valores e crenças	Causas do insucesso	Resultados	Fatores distintivos do AE
Administrativa	* Respostas extra-aula ao insucesso	Gestão da diversidade: assimilacionista	Alunos	Indisciplina e violência	Características dos docentes
Transformativa	Envolvimento dos alunos	Gestão da diversidade: <i>colorblind</i>	* Posição na rede escolar	Retenção e abandono escolar	Ambiente escolar
Distribuída	Indisciplina: Ênfase mediadora	Gestão da diversidade: igualitária	Culturas de escola	Classificações internas ou externas	Relação com a comunidade
Instrutiva	Indisciplina: Ênfase disciplinar	Gestão da diversidade: multicultural	Políticas educativas	* Gerais	Foco nos resultados
	Métodos tradicionais de ensino	Fechamento à inovação e tecnologia educativas	* Condições da escola		Visão e missão de escola
	Métodos ativos de ensino	Abertura à inovação e tecnologia educativas	Origem étnico-nacional		Base de recrutamento
	* Projetos interdisciplinares	Expectativas baixas sobre os alunos	Contexto social		Oferta educativa
	Formação de grupos-turma	Expectativas elevadas sobre os alunos	Famílias		
	Diferenciação curricular * Educação especial				
	Diferenciação pedagógica				
	* Coadjuvação docente Articulação entre ciclos Trabalho colaborativo: informal Trabalho colaborativo: formal				

Legenda: * códigos induzidos a partir dos dados

R. Indicadores sociodemográficos de caracterização regional (NUTS II 2013), Portugal Continental, 2012, 2017 e 2022

	Continente			Norte			Centro			A. M. Lisboa			Alentejo			Algarve		
	2012	2017	2022	2012	2017	2022	2012	2017	2022	2012	2017	2022	2012	2017	2022	2012	2017	2022
Pop. residente (n)	9992815	9845729	10022426	3662884	3592401	3640294	2310828	2235005	2264956	2820092	2849085	2921564	747933	713125	716994	451078	456113	478618
% Pop. residente	100,0	100,0	100,0	36,7	36,5	36,3	23,1	22,7	22,6	28,2	28,9	29,2	7,5	7,2	7,2	4,5	4,6	4,8
Variação populacional (anual)	-51646	-6328	92796	-20987	-4189	30316	-18759	-11198	12308	-3237	12179	37919	-7420	-5933	3618	-1243	2813	8635
Saldo migratório (anual)	-34127	16695	131449	-16578	2562	42808	-7846	925	27592	-6233	10371	41078	-2902	-1040	9564	-568	3877	10407
% Pop. entre os 0 e os 14 anos	14,8	13,7	12,9	14,7	13,2	12,2	13,5	12,5	11,9	16,0	15,4	14,5	13,5	12,9	12,5	15,5	14,6	13,8
% Pop. em idade ativa com ensino superior completo	20,9	26,3	32,3	18,8	22,8	28,8	18,6	24,7	30,6	26,7	33,9	40,6	16,1	20,5	24,4	18,5	22,9	25,9
% Pop. em idade ativa que completou no máximo o 3.º ciclo do E. B.	56,2	45,9	36,0	61,5	51,3	40,4	58,4	47,9	38,9	47,3	36,1	25,6	60,2	51,2	40,6	53,3	46,5	41
Taxa de abandono precoce de educação e formação	19,8	12	7,7 (*)	20,8	12,9	6,1 (*)	18,4	10,5	8,4 (*)	19,8	10,9	7,7 (*)	24,3	19,4	n/a	19,5	17	16 (*)
% Pop. residente de nacionalidade estrangeira (com estatuto legal)	4,1	4,1	7,6	1,2	1,4	3,3	2,6	2,6	4,8	7,5	7,2	13,1	3,5	3,4	6,2	13,9	15,1	22,9
% Pop. com idade => 18 anos auto-identificada como branca (*)	n/a	n/a	84,1	n/a	n/a	87,6	n/a	n/a	85,6	n/a	n/a	78,5	n/a	n/a	86,8	n/a	n/a	78,3
Taxa de desemprego	16,5	9,1	6,1	17,2	10,1	5,9	13,3	7,5	5,0	17,7	9,6	7,5	16,5	8,6	4,9	18,2	7,8	5,9
Rendimento médio mensal líquido (€) da pop. empregada	816,0	860,0	1019,0	757,0	860,0	967,0	760,0	860,0	962,0	942,0	988,0	1154,0	772,0	815,0	944,0	793,0	809,0	948,0
Coeficiente de Gini	n/a	33,7	32,1	n/a	32,5	30,3	n/a	32,7	31,3	n/a	34,9	32,8	n/a	30,0	28,9	n/a	34,4	32,2
Taxa de sobrecarga das despesas em habitação	n/a	5,7 (**)	5,0	n/a	5,1 (**)	3,9	n/a	5,4 (**)	4,2	n/a	6,2 (**)	6,6	n/a	5,5 (**)	4,9	n/a	9,2 (**)	9,1
% Pop. empregada no setor da indústria ou agricultura	31,5	28,9	28,2	41,2	38,1	35,7	35,5	35,0	33,9	18,1	14,8	15,4	31,3	31,1	30,3	16,9	15,2	15,9
% Pop. pertencente aos grupos profissionais 1-2	16,3	16,3	18,3	13,8	13,9	16,4	13,1	12,9	13,9	22,7	22,9	25,4	11,9	11,7	11,7	11,8	11,0	11,2
% Pop. pertencente ao grupo profissional 9	10,2	11,2	11,3	9,5	10,3	10,4	11,7	12,4	12,6	8,2	9,1	9,4	15,2	16,7	17,6	16,0	18,4	18,3

Legenda: n/a – não se aplica; (*) dados mais recentes disponíveis de 2023; (**) dados mais recentes disponíveis de 2018.

Fonte: INE (Estimativas da população; Inquérito ao Emprego; Inquérito às Condições de Vida e Rendimento; Inquérito às Condições, Origens e Trajetórias).
Produção própria.

S. Alunos matriculados no ensino não superior, por regiões (NUTS II 2024) e ciclo de ensino (n.º, %), Portugal Continental, 2013/14 a 2022/23

		2013/14		2014/15		2015/16		2016/17		2017/18		2018/19		2019/20		2020/21		2021/22		2022/23	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Continente	Total	1610770	100,0	1604125	100,0	1571338	100,0	1563889	100,0	1541992	100,0	1527987	100,0	1512660	100,0	1490507	100,0	1506280	100,0	1527394	100,0
	E. Pré-E.	251059	15,6	250535	15,6	246178	15,7	240896	15,4	227938	14,8	231327	15,1	238618	15,8	238618	16,0	246235	16,3	252198	16,5
	1.º C. E. B.	399439	24,8	393628	24,5	384593	24,5	381517	24,4	379345	24,6	372567	24,4	366167	24,2	353778	23,7	355444	23,6	369321	24,2
	2.º C. E. B.	234625	14,6	223958	14,0	217423	13,8	213522	13,7	208364	13,5	207334	13,6	204422	13,5	199517	13,4	202014	13,4	200113	13,1
	3.º C. E. B.	361230	22,4	363594	22,7	353162	22,5	349406	22,3	345975	22,4	338176	22,1	330313	21,8	324735	21,8	324760	21,6	329499	21,6
	E. Sec.	364417	22,6	372410	23,2	369982	23,5	378548	24,2	380370	24,7	378583	24,8	373140	24,7	373859	25,1	377827	25,1	376263	24,6
Alentejo	Total	75346	100,0	75433	100,0	73324	100,0	72880	100,0	71409	100,0	69637	100,0	68542	100,0	67059	100,0	68079	100,0	69014	100,0
	E. Pré-E.	12471	16,6	12303	16,3	12088	16,5	11722	16,1	11002	15,4	11055	15,9	11269	16,4	11370	17,0	11608	17,1	11938	17,3
	1.º C. E. B.	18468	24,5	18286	24,2	17756	24,2	17322	23,8	17412	24,4	17166	24,7	16886	24,6	16377	24,4	16459	24,2	16857	24,4
	2.º C. E. B.	11129	14,8	10775	14,3	10371	14,1	10258	14,1	9620	13,5	9525	13,7	9314	13,6	8982	13,4	9095	13,4	9260	13,4
	3.º C. E. B.	16769	22,3	16724	22,2	15914	21,7	16007	22,0	16036	22,5	15456	22,2	14876	21,7	14376	21,4	14387	21,1	14577	21,1
	E. Sec.	16509	21,9	17345	23,0	17195	23,5	17571	24,1	17339	24,3	16435	23,6	16197	23,6	15954	23,8	16530	24,3	16382	23,7
Algarve	Total	72797	100,0	73025	100,0	72411	100,0	72788	100,0	73530	100,0	74100	100,0	75062	100,0	74500	100,0	76456	100,0	78572	100,0
	E. Pré-E.	11218	15,4	11753	16,1	11804	16,3	11787	16,2	11483	15,6	11708	15,8	12384	16,5	12571	16,9	12938	16,9	13182	16,8
	1.º C. E. B.	19510	26,8	19182	26,3	18825	26,0	18995	26,1	19242	26,2	19355	26,1	19079	25,4	18626	25,0	19215	25,1	20242	25,8
	2.º C. E. B.	11000	15,1	10644	14,6	10584	14,6	10492	14,4	10414	14,2	10453	14,1	10480	14,0	10162	13,6	10371	13,6	10753	13,7
	3.º C. E. B.	16087	22,1	15941	21,8	15952	22,0	16043	22,0	16505	22,4	16552	22,3	16637	22,2	16176	21,7	16504	21,6	16677	21,2
	E. Sec.	14982	20,6	15505	21,2	15246	21,1	15471	21,3	15886	21,6	16032	21,6	16482	22,0	16965	22,8	17428	22,8	17718	22,6
Centro	Total	254573	100,0	250706	100,0	243485	100,0	240342	100,0	236327	100,0	233784	100,0	229739	100,0	227233	100,0	230996	100,0	235226	100,0
	E. Pré-E.	39764	15,6	39099	15,6	37943	15,6	36905	15,4	34851	14,7	35560	15,2	36860	16,0	37215	16,4	38611	16,7	39801	16,9
	1.º C. E. B.	61276	24,1	59901	23,9	58092	23,9	56893	23,7	56238	23,8	55252	23,6	54291	23,6	52750	23,2	53418	23,1	56050	23,8
	2.º C. E. B.	35843	14,1	34093	13,6	32903	13,5	32181	13,4	30965	13,1	30675	13,1	30165	13,1	29390	12,9	30241	13,1	30252	12,9
	3.º C. E. B.	57316	22,5	56721	22,6	54403	22,3	53516	22,3	53092	22,5	51702	22,1	49981	21,8	48962	21,5	48990	21,2	50088	21,3
	E. Sec.	60374	23,7	60892	24,3	60144	24,7	60847	25,3	61181	25,9	60595	25,9	58442	25,4	58916	25,9	59736	25,9	59035	25,1

Fonte: DGEEC (2024), *Regiões em Números*. Produção própria.

S. Alunos matriculados no ensino não superior, por regiões (NUTS II 2024) e ciclo de ensino (n.º, %), Portugal Continental, 2013/14 a 2022/23 (continuação)

		2013/14		2014/15		2015/16		2016/17		2017/18		2018/19		2019/20		2020/21		2021/22		2022/23	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Norte	Total	598043	100,0	591731	100,0	574722	100,0	566143	100,0	552308	100,0	541635	100,0	531615	100,0	519706	100,0	521809	100,0	525212	100,0
	E. Pré-E.	91369	15,3	90333	15,3	87772	15,3	84292	14,9	78750	14,3	79812	14,7	82226	15,5	82552	15,9	85386	16,4	87645	16,7
	1.º C. E. B.	143090	23,9	140272	23,7	136464	23,7	134245	23,7	132400	24,0	128166	23,7	124455	23,4	118968	22,9	118189	22,6	122204	23,3
	2.º C. E. B.	86654	14,5	81246	13,7	78055	13,6	75938	13,4	73552	13,3	72413	13,4	71010	13,4	69268	13,3	69596	13,3	67053	12,8
	3.º C. E. B.	136847	22,9	138316	23,4	132625	23,1	129688	22,9	125716	22,8	121602	22,5	116902	22,0	114513	22,0	113716	21,8	114634	21,8
	E. Sec.	140083	23,4	141564	23,9	139806	24,3	141980	25,1	141890	25,7	139642	25,8	137022	25,8	134405	25,9	134922	25,9	133676	25,5
Oeste e Vale do Tejo	Total	130403	100,0	129538	100,0	127220	100,0	125952	100,0	123881	100,0	122290	100,0	121296	100,0	120171	100,0	122612	100,0	125747	100,0
	E. Pré-E.	20811	16,0	20372	15,7	19947	15,7	19130	15,2	18228	14,7	18551	15,2	19137	15,8	19203	16,0	20205	16,5	20723	16,5
	1.º C. E. B.	32823	25,2	32076	24,8	31082	24,4	30353	24,1	29773	24,0	29225	23,9	28777	23,7	28055	23,3	28547	23,3	30199	24,0
	2.º C. E. B.	19494	14,9	18804	14,5	18124	14,2	17487	13,9	17030	13,7	16891	13,8	16516	13,6	16013	13,3	16240	13,2	16404	13,0
	3.º C. E. B.	29594	22,7	29665	22,9	29153	22,9	28744	22,8	28417	22,9	27754	22,7	27057	22,3	26870	22,4	26748	21,8	27288	21,7
	E. Sec.	27681	21,2	28621	22,1	28914	22,7	30238	24,0	30433	24,6	29869	24,4	29809	24,6	30030	25,0	30872	25,2	31133	24,8
A. M. Lisboa	Total	479608	100,0	483692	100,0	480176	100,0	485784	100,0	484537	100,0	486541	100,0	486406	100,0	481838	100,0	486328	100,0	493623	100,0
	E. Pré-E.	75426	15,7	76675	15,9	76624	16,0	77060	15,9	73624	15,2	74641	15,3	76742	15,8	75707	15,7	77487	15,9	78909	16,0
	1.º C. E. B.	124272	25,9	123911	25,6	122374	25,5	123709	25,5	124280	25,6	123403	25,4	122679	25,2	119002	24,7	119616	24,6	123769	25,1
	2.º C. E. B.	70505	14,7	68396	14,1	67386	14,0	67166	13,8	66783	13,8	67377	13,8	66937	13,8	65702	13,6	66471	13,7	66391	13,4
	3.º C. E. B.	104617	21,8	106227	22,0	105115	21,9	105408	21,7	106209	21,9	105110	21,6	104860	21,6	103838	21,6	104415	21,5	106235	21,5
	E. Sec.	104788	21,8	108483	22,4	108677	22,6	112441	23,1	113641	23,5	116010	23,8	115188	23,7	117589	24,4	118339	24,3	118319	24,0

Fonte: DGEEC (2024), *Regiões em Números*. Produção própria.

T. Alunos matriculados no ensino não superior público em ofertas de educação e formação orientadas para jovens, por regiões (NUTS II 2013) e ciclos de ensino (%), Portugal Continental, 2013/14 a 2022/23

		2013 / 14	2014 / 15	2015 / 16	2016 / 17	2017 / 18	2018 / 19	2019 / 20	2020 / 21	2021 / 22	2022 / 23
Continente	E. Pré-E.	52,9	52,9	52,4	52,3	52,8	52,4	52,7	53,7	53,8	54,1
	1.º C. E. B.	88,2	88,0	87,6	87,3	87,0	86,8	86,7	86,7	86,6	86,6
	2.º C. E. B.	87,1	86,3	85,5	86,4	87,6	87,9	88,3	88,1	87,8	87,6
	3.º C. E. B.	87,0	86,5	85,6	86,1	87,0	87,9	88,2	88,4	88,3	88,3
	E. Sec.	79,3	78,7	78,2	78,3	78,7	79,0	79,0	75,6	75,5	75,8
	Total	80,2	79,7	79,0	79,3	79,9	80,0	79,9	79,1	79,0	79,0
Norte	E. Pré-E.	58,8	58,5	57,8	57,0	56,9	56,6	57,0	57,7	58,1	58,3
	1.º C. E. B.	90,8	90,5	90,2	89,8	89,5	89,0	88,6	88,4	88,1	88,0
	2.º C. E. B.	88,9	87,8	86,7	88,1	90,0	90,4	90,3	89,8	89,4	89,0
	3.º C. E. B.	88,5	87,8	86,8	87,3	88,2	89,3	89,6	90,0	89,9	89,6
	E. Sec.	76,8	75,8	75,1	75,8	76,4	76,6	77,0	71,8	71,8	71,9
	Total	81,8	81,1	80,3	80,6	81,2	81,3	81,2	79,8	79,6	79,5
Centro	E. Pré-E.	58,8	58,1	57,1	56,7	56,5	56,2	56,5	57,7	58,6	59,9
	1.º C. E. B.	93,3	93,3	93,1	93,2	93,2	93,2	93,5	93,5	93,6	93,6
	2.º C. E. B.	82,9	82,3	82,2	84,8	87,6	88,8	90,3	90,3	90,4	90,6
	3.º C. E. B.	81,3	80,8	80,5	82,1	85,0	87,4	88,5	89,0	89,0	89,4
	E. Sec.	75,8	75,8	75,8	76,0	77,3	78,5	78,8	77,4	77,5	77,6
	Total	79,7	79,3	79,0	79,7	81,2	82,0	82,4	82,2	82,3	82,7
A. M. Lisboa	E. Pré-E.	39,0	40,1	40,3	41,8	43,6	42,9	42,7	43,6	43,1	43,0
	1.º C. E. B.	79,0	79,0	78,5	78,2	77,9	77,7	77,8	77,7	77,6	77,5
	2.º C. E. B.	84,5	83,5	82,4	82,1	82,0	81,7	81,7	81,6	81,2	81,0
	3.º C. E. B.	86,3	85,6	84,1	84,0	83,8	83,7	83,6	83,3	83,1	83,0
	E. Sec.	82,3	81,5	80,5	79,9	79,3	78,7	77,8	74,2	73,8	74,2
	Total	75,6	75,2	74,4	74,3	74,6	74,2	73,8	73,1	72,7	72,7
Alentejo	E. Pré-E.	61,6	61,5	61,1	60,8	60,5	61,1	62,1	62,9	62,8	63,1
	1.º C. E. B.	96,9	96,7	96,7	96,6	96,6	97,1	97,1	97,2	97,4	97,4
	2.º C. E. B.	95,3	95,1	94,7	95,1	95,4	96,1	96,9	97,3	97,1	97,4
	3.º C. E. B.	94,3	94,8	94,5	94,7	94,7	95,3	96,2	96,7	97,0	97,4
	E. Sec.	83,3	83,3	83,2	83,1	83,6	84,3	84,9	83,2	83,5	83,6
	Total	87,3	87,3	87,0	87,0	87,3	87,9	88,3	88,1	88,1	88,3
Algarve	E. Pré-E.	55,3	56,6	56,0	56,0	56,2	56,5	58,1	58,2	57,6	57,0
	1.º C. E. B.	92,4	92,5	92,0	91,7	91,6	91,5	91,7	92,2	92,3	92,4
	2.º C. E. B.	97,1	96,8	96,7	96,6	96,5	96,6	96,4	96,3	96,2	95,8
	3.º C. E. B.	96,5	96,6	96,4	96,2	96,2	96,0	96,0	96,1	96,0	96,3
	E. Sec.	95,0	94,9	94,5	95,2	95,4	96,1	96,2	95,6	95,7	96,1
	Total	88,7	88,6	88,1	88,1	88,3	88,4	88,5	88,4	88,3	88,4

Fonte: INE / DGEEC. Cálculos e produção próprios.

U. Nível de escolaridade familiar dos alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto migratório, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (n, %)

		Sem origem imigrante		Origem imigrante		Desc. Retornados		Desc. Emigrantes	
		n	%	n	%	n	%	n	%
2014/15	Até 1.º ciclo	8590	5,7	3788	11,0	114	1,3	12	0,5
	2.º ciclo	13765	9,2	4176	12,1	363	4,1	55	2,2
	3.º ciclo	32257	21,5	8380	24,2	1410	15,8	329	13,1
	E. Secundário	50762	33,8	11779	34,1	3232	36,2	953	38,0
	E. Superior	44650	29,8	6437	18,6	3813	42,7	1157	46,2
	<i>Total</i>	150024	100,0	34560	100,0	8932	100,0	2506	100,0
2015/16	Até 1.º ciclo	7893	5,3	3483	10,2	91	1,0	15	0,6
	2.º ciclo	12421	8,4	3836	11,2	313	3,7	48	1,9
	3.º ciclo	31076	21,0	8148	23,8	1289	15,3	304	11,9
	E. Secundário	50635	34,2	12204	35,6	3005	35,6	966	38,0
	E. Superior	46139	31,1	6582	19,2	3740	44,3	1212	47,6
	<i>Total</i>	148164	100,0	34253	100,0	8438	100,0	2545	100,0
2016/17	Até 1.º ciclo	7436	4,9	3188	8,9	86	1,1	13	0,5
	2.º ciclo	11457	7,7	3674	10,3	283	3,6	52	2,1
	3.º ciclo	30451	20,4	8325	23,4	1181	15,0	274	11,0
	E. Secundário	51438	34,4	13209	37,2	2767	35,1	921	37,0
	E. Superior	48727	32,6	7153	20,1	3570	45,3	1232	49,4
	<i>Total</i>	149509	100,0	35549	100,0	7887	100,0	2492	100,0
2017/18	Até 1.º ciclo	7180	4,7	2901	7,9	70	1,0	12	0,5
	2.º ciclo	10573	7,0	3451	9,4	220	3,2	43	1,8
	3.º ciclo	29844	19,7	8278	22,5	1020	14,7	235	9,9
	E. Secundário	52040	34,4	14306	38,9	2461	35,5	856	36,2
	E. Superior	51847	34,2	7864	21,4	3156	45,6	1216	51,5
	<i>Total</i>	151484	100,0	36800	100,0	6927	100,0	2362	100,0

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

V. Classe social familiar dos alunos matriculados em escolas públicas do ensino básico, por estatuto migratório, 2014/15 a 2017/18, Área Metropolitana de Lisboa (n, %)

		Sem origem imigrante		Origem imigrante	
		n	%	n	%
2014/15	EDL	5267	7,9	644	3,5
	PTE	15348	23,1	2046	11,1
	TI	2274	3,4	535	2,9
	TIpl	538	0,8	160	0,9
	AI(+pl)	150	0,2	33	0,1
	EE	15621	23,5	4749	25,7
	OI	22537	33,9	7849	42,4
	AA	638	1,0	232	1,3
	AEpl	4065	6,1	2244	12,1
	<i>Total</i>	<i>66438</i>	<i>100,0</i>	<i>18492</i>	<i>100,0</i>
2015/16	EDL	18120	13,9	2466	8,3
	PTE	42392	32,6	4977	16,7
	TI	2614	2,0	836	2,8
	TIpl	2543	2,0	567	1,9
	AI(+pl)	272	0,2	52	0,2
	EE	30576	23,5	8851	29,6
	OI	14006	10,8	6001	20,1
	AA	877	0,7	264	0,9
	AEpl	18605	14,3	5864	19,6
	<i>Total</i>	<i>130005</i>	<i>100,0</i>	<i>29878</i>	<i>100,0</i>
2016/17	EDL	18438	14,0	2646	8,6
	PTE	43688	33,2	5169	16,7
	TI	2576	2,0	942	3,0
	TIpl	2579	2,0	639	2,1
	AI(+pl)	250	0,2	53	0,2
	EE	31538	24,0	9391	30,4
	OI	13255	10,1	5925	19,2
	AA	872	0,7	281	0,9
	AEpl	18253	13,9	5852	18,9
	<i>Total</i>	<i>131449</i>	<i>100,0</i>	<i>30898</i>	<i>100,0</i>
2017/18	EDL	19072	14,4	2928	9,2
	PTE	45000	34,0	5518	17,4
	TI	2537	1,9	1034	3,3
	TIpl	2607	2,0	672	2,1
	AI(+pl)	221	0,2	49	0,2
	EE	32010	24,2	9799	30,8
	OI	12556	9,5	5899	18,6
	AA	859	0,6	282	0,9
	AEpl	17392	13,2	5614	17,7
	<i>Total</i>	<i>132254</i>	<i>100,0</i>	<i>31795</i>	<i>100,0</i>

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

W. Nível de escolaridade familiar dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas do ensino básico, por origem nacional (n, %), 2014/15 a 2017/18, AML

		2014/15		2015/16		2016/17		2017/18	
		n	%	n	%	n	%	n	%
ANGOLANA	E. Básico	2513	49,5	2254	47,4	2092	45,1	1905	41,4
	E. Secundário	1787	35,2	1712	36	1690	36,4	1722	37,4
	E. Superior	776	15,3	791	16,6	858	18,5	972	21,1
	Total	5076	100	4757	100	4640	100	4599	100
CABOVERDIANA	E. Básico	5102	77,1	4785	74,6	4571	72,2	4255	69,1
	E. Secundário	1181	17,9	1291	20,1	1404	22,2	1535	24,9
	E. Superior	333	5	338	5,3	357	5,6	365	5,9
	Total	6616	100	6414	100	6332	100	6155	100
GUINEENSE	E. Básico	1800	57,1	1655	56,2	1591	55,6	1537	55,5
	E. Secundário	923	29,3	882	29,9	878	30,7	886	32
	E. Superior	429	13,6	409	13,9	390	13,6	345	12,5
	Total	3152	100	2946	100	2859	100	2768	100
SANTOMENSE	E. Básico	1462	65,7	1402	64	1415	63,6	1365	62,4
	E. Secundário	588	26,4	602	27,5	619	27,8	622	28,5
	E. Superior	176	7,9	186	8,5	190	8,5	199	9,1
	Total	2226	100	2190	100	2224	100	2186	100
MOÇAMBICANA	E. Básico	259	36,8	227	37	199	37,2	173	34,5
	E. Secundário	267	38	237	38,7	210	39,3	202	40,2
	E. Superior	177	25,2	149	24,3	126	23,6	127	25,3
	Total	703	100	613	100	535	100	502	100
PALOP MISTAS	E. Básico	769	57,6	706	57,1	660	55,1	601	54,1
	E. Secundário	391	29,3	365	29,5	386	32,2	374	33,7
	E. Superior	176	13,2	165	13,3	152	12,7	136	12,2
	Total	1336	100	1236	100	1198	100	1111	100
SENEGALENSE	E. Básico	53	72,6	69	71,1	75	70,1	83	69,7
	E. Secundário	11	15,1	20	20,6	20	18,7	25	21
	E. Superior	9	12,3	8	8,2	12	11,2	11	9,2
	Total	73	100	97	100	107	100	119	100
BRASILEIRA	E. Básico	2149	32,8	2224	31	2399	28,7	2555	26,1
	E. Secundário	3268	49,9	3665	51,2	4375	52,4	5151	52,7
	E. Superior	1134	17,3	1276	17,8	1583	18,9	2077	21,2
	Total	6551	100	7165	100	8357	100	9783	100
ROMENA	E. Básico	360	35,6	352	34,4	349	33,9	321	32,2
	E. Secundário	519	51,3	548	53,6	538	52,3	539	54
	E. Superior	132	13,1	123	12	141	13,7	138	13,8
	Total	1011	100	1023	100	1028	100	998	100
UCRANIANA	E. Básico	124	14	115	12	123	11,6	120	10,7
	E. Secundário	371	41,8	396	41,4	447	42,3	472	42,3
	E. Superior	392	44,2	445	46,5	487	46,1	525	47
	Total	887	100	956	100	1057	100	1117	100
MOLDAVA	E. Básico	110	14,7	96	12,5	97	12,4	106	13,2
	E. Secundário	309	41,2	337	43,8	345	44	363	45,1
	E. Superior	331	44,1	336	43,7	342	43,6	336	41,7
	Total	750	100	769	100	784	100	805	100
BÚLGARA	E. Básico	64	41,6	57	37,5	66	39,3	57	34,5
	E. Secundário	55	35,7	57	37,5	65	38,7	71	43
	E. Superior	35	22,7	38	25	37	22	37	22,4
	Total	154	100	152	100	168	100	165	100
RUSSA	E. Básico	18	9,7	19	9,4	18	8,5	20	8,9
	E. Secundário	58	31,4	57	28,1	68	32,1	69	30,7
	E. Superior	109	58,9	127	62,6	126	59,4	136	60,4
	Total	185	100	203	100	212	100	225	100
FRANCESA	E. Básico	132	31,4	113	29,6	92	24,9	76	22,4
	E. Secundário	142	33,8	130	34	126	34,1	108	31,8
	E. Superior	146	34,8	139	36,4	151	40,9	156	45,9
	Total	420	100	382	100	369	100	340	100
ESPANHOLA	E. Básico	83	30,9	87	31,9	90	29,9	79	28,1
	E. Secundário	77	28,6	80	29,3	82	27,2	76	27
	E. Superior	109	40,5	106	38,8	129	42,9	126	44,8
	Total	269	100	273	100	301	100	281	100

W. Nível de escolaridade familiar dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas do ensino básico, por origem nacional (n, %), 2014/15 a 2017/18, AML (continuação)

		2014/15		2015/16		2016/17		2017/18	
		n	%	n	%	n	%	n	%
ALEMÃ	E. Básico	28	16,1	31	18,3	28	17,1	19	13,4
	E. Secundário	54	31	48	28,4	49	29,9	44	31
	E. Superior	92	52,9	90	53,3	87	53	79	55,6
	Total	174	100	169	100	164	100	142	100
BRITÂNICA	E. Básico	17	9,5	20	11,6	19	10,4	20	11,3
	E. Secundário	56	31,3	48	27,7	52	28,4	54	30,5
	E. Superior	106	59,2	105	60,7	112	61,2	103	58,2
	Total	179	100	173	100	183	100	177	100
HOLANDESA	E. Básico	7	6,8	7	7,1	8	8,2	9	9,5
	E. Secundário	33	32	29	29,6	27	27,6	22	23,2
	E. Superior	63	61,2	62	63,3	63	64,3	64	67,4
	Total	103	100	98	100	98	100	95	100
ITALIANA	E. Básico	20	20,2	14	14,9	12	11,8	13	12,3
	E. Secundário	24	24,2	26	27,7	28	27,5	22	20,8
	E. Superior	55	55,6	54	57,4	62	60,8	71	67
	Total	99	100	94	100	102	100	106	100
CHINESA	E. Básico	215	55,7	230	56	251	55,9	260	54,1
	E. Secundário	137	35,5	147	35,8	161	35,9	171	35,6
	E. Superior	34	8,8	34	8,3	37	8,2	50	10,4
	Total	386	100	411	100	449	100	481	100
INDIANA	E. Básico	113	42,8	128	45,7	127	41,5	138	41,6
	E. Secundário	91	34,5	99	35,4	113	36,9	134	40,4
	E. Superior	60	22,7	53	18,9	66	21,6	60	18,1
	Total	264	100	280	100	306	100	332	100
NEPALESA	E. Básico	30	28	43	28,3	46	22,7	52	19,4
	E. Secundário	47	43,9	71	46,7	103	50,7	152	56,7
	E. Superior	30	28	38	25	54	26,6	64	23,9
	Total	107	100	152	100	203	100	268	100
PAQUISTANESA	E. Básico	60	51,3	47	42,3	39	34,8	53	32,9
	E. Secundário	39	33,3	41	36,9	52	46,4	70	43,5
	E. Superior	18	15,4	23	20,7	21	18,8	38	23,6
	Total	117	100	111	100	112	100	161	100
BANGLADESHIANA	E. Básico	18	36,7	23	39	37	41,1	36	36
	E. Secundário	20	40,8	23	39	36	40	38	38
	E. Superior	11	22,4	13	22	17	18,9	26	26
	Total	49	100	59	100	90	100	100	100

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

X. Nível de escolaridade familiar dos alunos com origem imigrante matriculados em escolas públicas do ensino básico, por tipo de ascendência e estatuto geracional (n, %), 2014/15 a 2017/18, AML

			2014/15		2015/16		2016/17		2017/18	
			n	%	n	%	n	%	n	%
TIPO DE ASCENDÊNCIA	Famílias uninacionais	E. Básico	9468	52,5	8771	49,3	8284	46,3	7570	41,4
		E. Secundário	6076	33,7	6307	35,5	6619	37	7191	39,3
		E. Superior	2478	13,7	2698	15,2	2994	16,7	3532	19,3
		Total	18022	100	17776	100	17897	100	18293	100
	Famílias binacionais estrangeiras	E. Básico	1145	37,5	1050	36,1	1002	34,4	928	33,3
		E. Secundário	1042	34,1	988	34	1029	35,3	1008	36,2
		E. Superior	867	28,4	872	30	883	30,3	847	30,4
		Total	3054	100	2910	100	2914	100	2783	100
	Famílias binacionais lusodescendentes	E. Básico	4562	39,2	4573	38,6	4807	37,3	5125	36,8
		E. Secundário	4181	35,9	4421	37,3	5024	39	5515	39,6
		E. Superior	2901	24,9	2847	24	3060	23,7	3271	23,5
		Total	11644	100	11841	100	12891	100	13911	100
ESTATUTO GERACIONAL	1.ª geração	E. Básico	5670	50,4	5071	47,4	4869	43,5	4707	38,1
		E. Secundário	3757	33,4	3679	34,4	4015	35,8	4637	37,5
		E. Superior	1823	16,2	1957	18,3	2320	20,7	3009	24,4
		Total	11250	100	10707	100	11204	100	12353	100
	2.ª geração	E. Básico	10629	45,9	10262	44,2	10211	42,4	9843	40,8
		E. Secundário	7973	34,4	8401	36,2	9086	37,8	9523	39,5
		E. Superior	4557	19,7	4568	19,7	4759	19,8	4762	19,7
		Total	23159	100	23231	100	24056	100	24128	100

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Y. Medidas de discriminação e contribuições das variáveis ativas na análise de correspondências múltiplas das origens sociais e nacionais dos alunos com origem imigrante na AML, por dimensão

	Dimensão 1		Dimensão 2	
	ORIGENS SOCIAIS		ORIGENS NACIONAIS	
	Discriminação	Contribuição (%)	Discriminação	Contribuição (%)
Escolaridade familiar	0,536	26,6	0,147	9,5
Classe social familiar	0,416	20,8	0,224	14,5
Beneficiário de ASE	0,441	21,9	0,043	2,8
Origem nacional	0,502	24,9	0,633	40,9
Estatuto geracional	0,117	5,8	0,501	32,4
<i>Inércia</i>		<i>0,403</i>		<i>0,310</i>
<i>Variância explicada (%)</i>		<i>5,5</i>		<i>4,3</i>

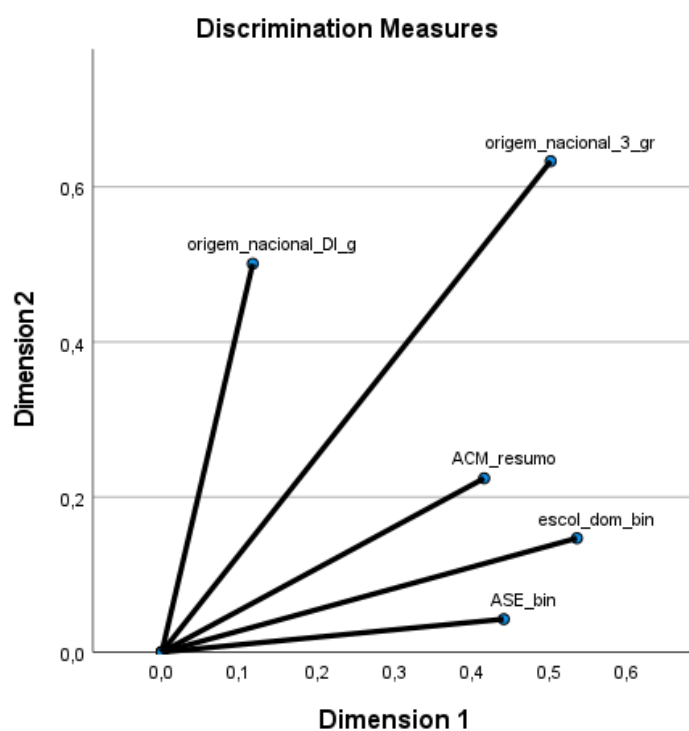
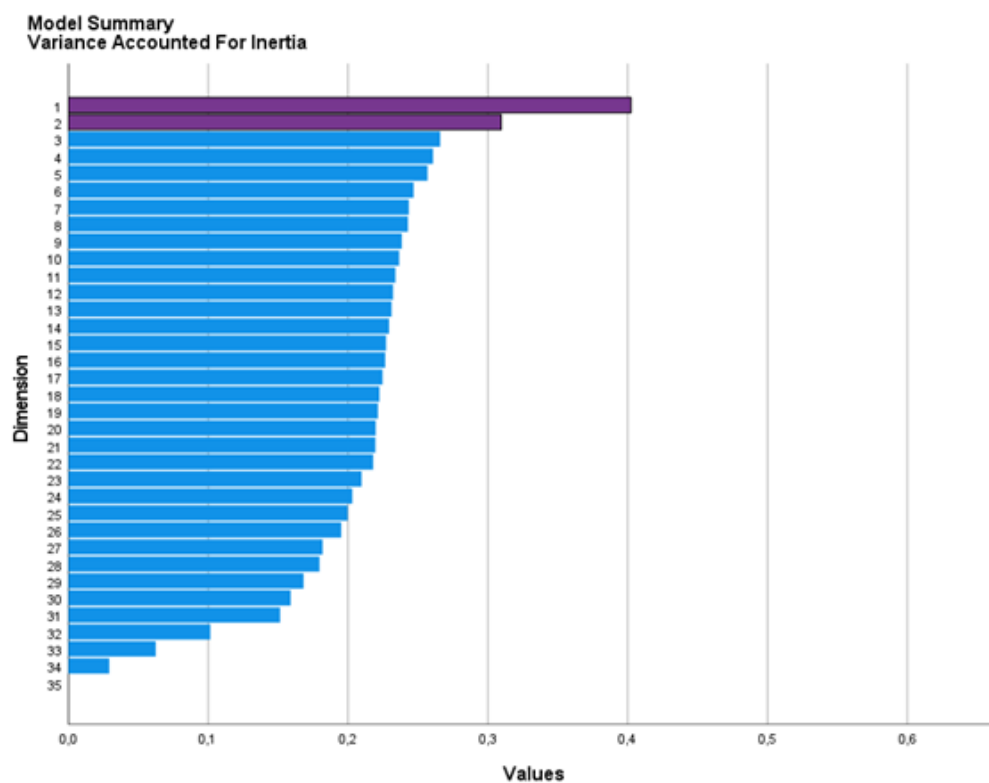
Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Z. Medidas de discriminação e contribuições das variáveis ativas na análise de correspondências múltiplas dos resultados acadêmicos e perfil social e nacional dos alunos com origem imigrante na AML, por dimensão, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

	Dimensão 1		Dimensão 2	
	Resultados académicos		Perfil social e nacional	
	Discriminação	Contribuição (%)	Discriminação	Contribuição (%)
Situação do aluno	0,837	52,9	0,040	3,3
Classificação final a Matemática	0,500	31,6	0,475	39,0
Perfil social e nacional	0,245	15,5	0,702	57,7
<i>Inércia</i>		0,527		0,406
<i>Variância explicada (%)</i>		22,9		17,6

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

AA. Gráficos da inércia e medidas de discriminação da solução ACM, com base nas variáveis de origens sociais e nacionais dos alunos com origem imigrante no ensino básico



Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

AB. Análise ANOVA da variância dos *scores* dos objetos produzidos no âmbito da ACM para as soluções a 2, 3 e 4 *clusters*

SOLUÇÃO A 2 CLUSTERS						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Object scores dimension 1	Between Groups	7978,431	1	7978,431	8786,721	0,000
	Within Groups	36892,451	40630	0,908		
	Total	44870,882	40631			
Object scores dimension 2	Between Groups	24374,803	1	24374,803	42431,363	0,000
	Within Groups	23340,006	40630	0,574		
	Total	47714,809	40631			
SOLUÇÃO A 3 CLUSTERS						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Object scores dimension 1	Between Groups	30329,650	2	15164,825	42371,355	0,000
	Within Groups	14541,231	40629	0,358		
	Total	44870,882	40631			
Object scores dimension 2	Between Groups	29430,520	2	14715,260	32698,362	0,000
	Within Groups	18284,289	40629	0,450		
	Total	47714,809	40631			
SOLUÇÃO A 4 CLUSTERS						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Object scores dimension 1	Between Groups	32130,700	3	10710,233	34154,564	0,000
	Within Groups	12740,182	40628	0,314		
	Total	44870,882	40631			
Object scores dimension 2	Between Groups	33753,255	3	11251,085	32740,561	0,000
	Within Groups	13961,553	40628	0,344		
	Total	47714,809	40631			

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

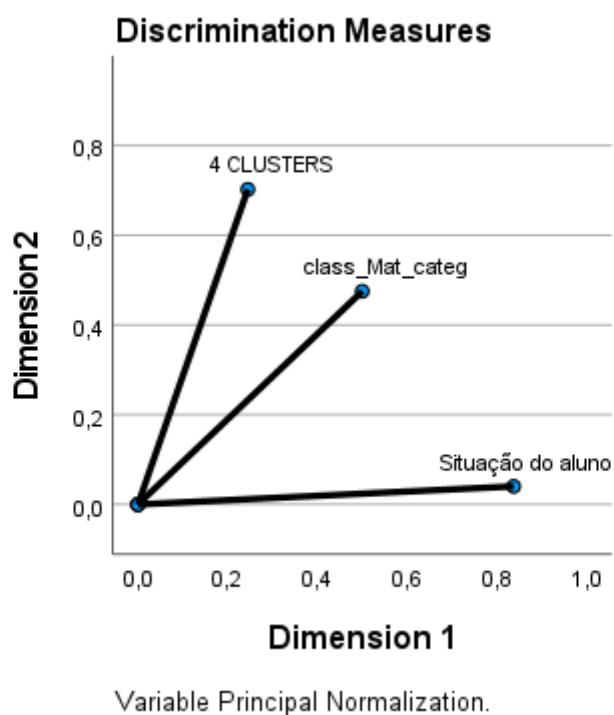
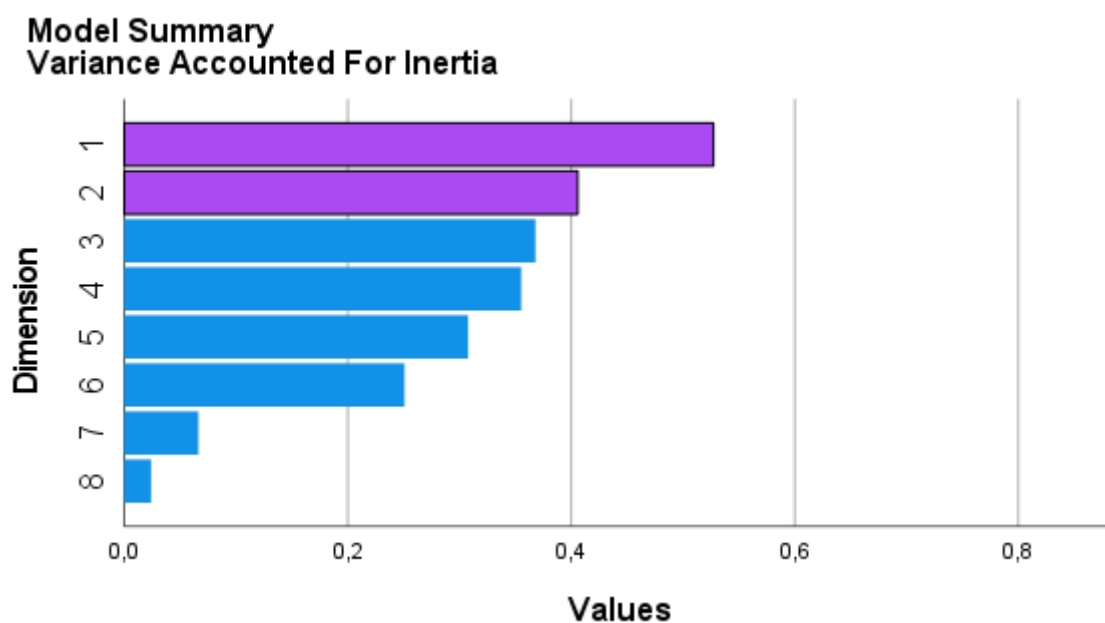
AC. Tabela-síntese das contribuições e coordenadas das categorias das variáveis ativas na solução ACM, relativa às origens sociais e nacionais dos alunos com origem imigrante

Coordenadas Negativas			Coordenadas Positivas
DIMENSÃO 1 – Origem social	Escolaridade familiar	<u>Básico</u>	Secundário, <u>Superior</u>
	Classe social familiar	A, EE, Op	<u>EDL</u> , <u>PTE</u> , TI, AEpl
	Beneficiário de ASE	<u>Com ASE</u>	<u>Sem ASE</u>
DIMENSÃO 2 – Origem nacional	Origem nacional	GW, STP, SN, <u>BR</u> , RO, BG, <u>CN</u> , <u>IND</u> , <u>NP</u> , <u>PK</u>	<u>AO</u> , <u>CV</u> , MZ, <u>mix</u> <u>PALOP</u> , UA, MD, RUS, FR, ES, DE, GB, NL, IT
	Estatuto geracional	<u>2.ª geração</u>	<u>1.ª geração</u>

Nota: as categorias sublinhadas têm uma contribuição superior à média para a definição da dimensão (valor de referência = 0,027)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

AD. Gráficos da inércia e medidas de discriminação da solução ACM, com base nas variáveis de perfil social e nacional e de desempenho acadêmico dos alunos com origem imigrante no ensino básico



Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

AE. Tabela-síntese das contribuições e coordenadas das categorias das variáveis ativas na solução ACM, relativa ao perfil social e nacional e de desempenho acadêmico dos alunos com origem imigrante

		Coordenada Negativa	Coordenada Positiva
DIMENSÃO 1 – RESULTADOS ACADÉMICOS	Situação do aluno	Transição	<u>Retenção</u>
	Classificação final a Matemática	Excelente	<u>Negativa</u> , Positiva
DIMENSÃO 2 – PERFIL SOCIAL E NACIONAL	Perfil social e nacional	1 e <u>2</u>	<u>3 e 4</u>
	Classificação final a Matemática	Positiva	<u>Excelente</u> , Negativa

Nota: as categorias sublinhadas têm uma contribuição superior à média para a definição da dimensão (valor de referência = 0,111)

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

AF. Escolas de 2.º ciclo da AML, por *cluster* de composição sociocultural e tipologia de eficácia escola contextualizada: indicadores globais e de desigualdade, 2014/15 a 2017/18

Escolas	2014/15			2015/16			2016/17			2017/18		
	Cluste r	Indicadores globais de eficácia	Indicadores de desigualdade da eficácia	Cluste r	Indicadores globais de eficácia	Indicadores de desigualdade da eficácia	Cluste r	Indicadores globais de eficácia	Indicadores de desigualdade da eficácia	Cluste r	Indicadores globais de eficácia	Indicadores de desigualdade da eficácia
E1	≡	Típica	Abaixo	□	Abaixo	Típica	≡	Acima	Acima	□	Abaixo	Típica
E2	□	Abaixo	Abaixo	□	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo
E3	≡	Acima	Típica	□	Acima	Acima	≡	Acima	Abaixo	≡	Típica	Abaixo
E4	□	Típica	Abaixo	□	Acima	Típica	≡	Acima	Abaixo	□	Abaixo	Abaixo
E5	≡	Típica	Típica	≡	Acima	Abaixo	▼	Acima	Típica	▼	Acima	Típica
E6	□	Acima	Típica	□	Abaixo	Abaixo	□	Típica	Abaixo	□	Acima	Abaixo
E7	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Típica	Típica	▼	Acima	Abaixo	▼	Abaixo	Abaixo
E8	□	Típica	Típica	□	Típica	Abaixo	□	Típica	Abaixo	□	Acima	Abaixo
E9	▼	Acima	Típica	≡	Acima	Abaixo	▼	Acima	Típica	▼	Típica	Abaixo
E10	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Acima	Típica	▼	Acima	Abaixo
E11	□	Acima	Acima	□	Típica	Acima	≡	Acima	Abaixo	□	Acima	Abaixo
E12	□	Acima	Típica	□	Acima	Típica	□	Abaixo	Abaixo	□	Abaixo	Abaixo
E13	□	Acima	Típica	□	Acima	Acima	□	Acima	Típica	□	Acima	Acima
E14	□	Abaixo	Abaixo	□	Acima	Abaixo	≡	Típica	Abaixo	□	Típica	Abaixo
E15	≡	Típica	Típica	≡	Abaixo	Típica	≡	Típica	Acima	≡	Abaixo	Típica
E16	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Típica	≡	Acima	Abaixo	≡	Acima	Típica
E17	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Acima	Abaixo
E18	□	Típica	Abaixo	□	Acima	Abaixo	≡	Acima	Típica	□	Abaixo	Típica
E19	□	Acima	Típica	□	Acima	Acima	≡	Acima	Acima	□	Acima	Típica
E20	□	Típica	Abaixo	□	Abaixo	Acima	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Acima
E21	□	Acima	Acima	□	Acima	Típica	≡	Acima	Típica	□	Típica	Acima
E22	≡	Típica	Abaixo	□	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo
E23	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo
E24	≡	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Abaixo
E25	▼	Abaixo	Típica	▼	Abaixo	Abaixo	▼	Acima	Acima	▼	Abaixo	Típica
E26	▼	Abaixo	Típica	▼	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Acima	▼	Abaixo	Típica
E27	□	Acima	Abaixo	□	Acima	Típica	≡	Acima	Acima	□	Acima	Acima
E28	□	Abaixo	Típica	□	Abaixo	Típica	≡	Acima	Acima	□	Abaixo	Típica
E29	≡	Típica	Típica	≡	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Típica	≡	Acima	Acima
E30	▼	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Abaixo	Abaixo	▼	Abaixo	Abaixo
E31	≡	Típica	Abaixo	□	Abaixo	Acima	≡	Acima	Abaixo	≡	Abaixo	Acima
E32	▼	Típica	Típica	▼	Acima	Abaixo	▼	Abaixo	Acima	▼	Acima	Abaixo
E33	≡	Acima	Típica	□	Abaixo	Abaixo	≡	Típica	Típica	≡	Abaixo	Abaixo
E34	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Acima	Abaixo
E35	□	Típica	Acima	□	Típica	Acima	≡	Acima	Acima	□	Abaixo	Abaixo
E36	□	Acima	Típica	□	Acima	Típica	□	Acima	Típica	□	Acima	Abaixo
E37	≡	Típica	Acima	≡	Típica	Típica	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Abaixo

E38	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Acima	▼	Acima	Acima
E39	□	Acima	Acima	□	Abaixo	Abaixo	≡	Acima	Típica	≡	Acima	Abaixo
E40	≡	Típica	Abaixo	≡	Acima	Abaixo	≡	Acima	Abaixo	≡	Típica	Abaixo
E41	≡	Típica	Acima	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Típica
E42	□	Típica	Típica	□	Acima	Acima	□	Abaixo	Típica	□	Abaixo	Abaixo
E43	▼	Típica	Típica	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Abaixo	Típica	▼	Abaixo	Típica
E44	□	Abaixo	Abaixo	□	Abaixo	Típica	□	Abaixo	Abaixo	□	Abaixo	Abaixo
E45	□	Típica	Abaixo	□	Típica	Acima	□	Típica	Típica	□	Abaixo	Abaixo
E46	≡	Típica	Típica	≡	Acima	Típica	≡	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo
E47	▼	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Abaixo	Típica	▼	Acima	Acima
E48	≡	Acima	Acima	□	Acima	Acima	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Típica
E49	≡	Típica	Típica	≡	Acima	Acima	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo
E50	□	Típica	Abaixo	□	Acima	Acima	≡	Acima	Típica	□	Acima	Típica
E51	≡	Típica	Acima	□	Abaixo	Típica	≡	Acima	Acima	≡	Abaixo	Abaixo
E52	□	Abaixo	Abaixo	□	Típica	Acima	≡	Acima	Acima	□	Abaixo	Típica
E53	□	Típica	Abaixo	□	Acima	Típica	≡	Acima	Típica	□	Acima	Típica
E54	≡	Acima	Típica	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Típica	≡	Acima	Típica
E55	▼	Típica	Abaixo	≡	Típica	Abaixo	▼	Abaixo	Abaixo	▼	Acima	Abaixo
E56	□	Típica	Típica	□	Abaixo	Abaixo	≡	Acima	Acima	□	Típica	Acima
E57	≡	Abaixo	Típica	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Abaixo	▼	Abaixo	Abaixo
E58	□	Acima	Acima	□	Acima	Acima	□	Típica	Típica	□	Acima	Típica
E59	▼	Acima	Típica	▼	Acima	Acima	▼	Típica	Acima	▼	Acima	Típica
E60	▼	Acima	Típica	≡	Acima	Abaixo	▼	Acima	Típica	▼	Acima	Típica
E61	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Típica	Acima	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Abaixo	Típica
E62	≡	Acima	Típica	≡	Acima	Abaixo	≡	Acima	Típica	≡	Acima	Típica
E63	≡	Acima	Típica	≡	Típica	Típica	≡	Abaixo	Típica	≡	Típica	Abaixo
E64	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Típica	▼	Abaixo	Abaixo
E65	□	Acima	Típica	□	Acima	Típica	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Típica
E66	□	Típica	Típica	□	Acima	Típica	□	Típica	Típica	□	Típica	Acima
E67	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Acima	▼	Acima	Acima
E68	≡	Acima	Abaixo	≡	Acima	Típica	≡	Típica	Abaixo	≡	Típica	Abaixo
E69	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Acima	Típica	≡	Típica	Típica	≡	Típica	Típica
E70	▼	Típica	Típica	▼	Acima	Típica	▼	Acima	Típica	▼	Abaixo	Acima
E71	≡	Típica	Abaixo	≡	Acima	Típica	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo
E72	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Típica	≡	Acima	Acima
E73	▼	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Típica	▼	Acima	Típica	▼	Acima	Acima
E74	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Típica	▼	Acima	Abaixo
E75	≡	Típica	Abaixo	≡	Típica	Típica	≡	Típica	Típica	▼	Acima	Acima
E76	□	Acima	Típica	□	Acima	Acima	□	Acima	Acima	□	Acima	Acima
E77	≡	Abaixo	Típica	□	Típica	Típica	≡	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Típica
E78	≡	Acima	Acima	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Acima	≡	Abaixo	Típica
E79	□	Abaixo	Abaixo	□	Acima	Típica	≡	Acima	Abaixo	□	Típica	Abaixo
E80	□	Abaixo	Típica	□	Acima	Típica	≡	Acima	Típica	□	Típica	Acima
E81	□	Abaixo	Ascendente	□	Típica	Típica	□	Típica	Acima	□	Típica	Típica
E82	□	Abaixo	Abaixo	□	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Típica	□	Abaixo	Abaixo
E83	□	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Típica	Abaixo	≡	Acima	Típica

E84	≡	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Acima	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Acima	Acima
E85	≡	Típica	Abaixo	□	Abaixo	Típica	≡	Típica	Acima	≡	Abaixo	Típica
E86	≡	Acima	Acima	□	Abaixo	Abaixo	≡	Acima	Típica	≡	Acima	Típica
E87	≡	Abaixo	Acima	≡	Abaixo	Acima	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Acima	Acima
E88	≡	Típica	Acima	≡	Abaixo	Acima	≡	Acima	Típica	≡	Abaixo	Típica
E89	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Acima	Típica	▼	Acima	Típica	▼	Acima	Típica
E90	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Acima	≡	Típica	Típica	▼	Acima	Acima
E91	≡	Acima	Acima	□	Acima	Acima	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Acima
E92	▼	Acima	Abaixo	≡	Típica	Acima	≡	Abaixo	Acima	▼	Acima	Acima
E93	≡	Típica	Típica	□	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Típica
E94	≡	Acima	Acima	≡	Acima	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Acima	Típica
E95	≡	Acima	Típica	≡	Típica	Típica	≡	Acima	Típica	≡	Abaixo	Típica
E96	▼	Acima	Típica	▼	Acima	Acima	≡	Abaixo	Típica	▼	Acima	Típica
E97	□	Abaixo	Abaixo	□	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo
E98	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Acima	Típica	▼	Acima	Típica
E99	□	Abaixo	Abaixo	□	Abaixo	Típica	□	Abaixo	Típica	□	Abaixo	Acima
E100	≡	Típica	Abaixo	≡	Típica	Típica	≡	Acima	Típica	▼	Acima	Típica
E101	▼	Abaixo	Abaixo	▼	Abaixo	Abaixo	▼	Abaixo	Abaixo	▼	Abaixo	Abaixo
E102	□	Abaixo	Típica	□	Típica	Típica	□	Abaixo	Abaixo	□	Abaixo	Abaixo
E103	≡	Típica	Abaixo	≡	Típica	Abaixo	▼	Acima	Abaixo	▼	Abaixo	Abaixo
E104	≡	Acima	Abaixo	≡	Acima	Típica	≡	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo
E105	□	Típica	Abaixo	□	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	□	Abaixo	Abaixo
E106	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Acima	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Abaixo	Típica
E107	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Típica	▼	Abaixo	Acima
E108	□	Típica	Abaixo	□	Típica	Típica	≡	Abaixo	Abaixo	□	Abaixo	Abaixo
E109	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Acima	Abaixo	▼	Acima	Abaixo
E110	□	Acima	Abaixo	□	Acima	Acima	≡	Acima	Acima	□	Abaixo	Típica
E111	≡	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Típica	≡	Abaixo	Acima	≡	Abaixo	Típica
E112	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	≡	Abaixo	Abaixo	▼	Abaixo	Abaixo
E113	▼	Típica	Abaixo	≡	Abaixo	Típica	▼	Abaixo	Abaixo	▼	Abaixo	Típica
E114	□	Acima	Típica	□	Acima	Acima	□	Acima	Típica	□	Acima	Típica

Legenda: □ Escolas favorecidas; ≡ Escolas heterogêneas; ▼ Escolas desfavorecidas

Acima: predominância de indicadores com resultados acima do seu cluster; Típica: combinação de indicadores típicos, ascendentes e descendentes, sem que se verifique qualquer predominância; Abaixo: predominância de indicadores com resultados abaixo do seu cluster.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

AG. Medidas descritivas das variáveis incluídas nos modelos multiníveis do efeito-escola

	Population				Sample 1 (weighted)				Sample 2			
	Year 0		Year 1		Year 0		Year 1		Year 0		Year 1	
	Mean or %	S.D.	Mean or %	S.D.	Mean or %	S.D.	Mean or %	S.D.	Mean or %	S.D.	Mean or %	S.D.
Math score (D.V.) ¹	3,19	0,935	3,24	0,935	3,16	0,916	3,29	0,94	2,91	0,859	3,04	0,847
<i>Level 3 - school</i>												
Families with Higher Ed.	41,8	21,31	41,2	20,9	35,7	13,3	34,9	12,39	22,9	14,99	23,6	14,99
Afrodescendants	11,2	11,63	11,7	12,9	12,1	12,04	11,1	11,23	20,1	11,97	19,9	12,29
Other migrants	6,7	6,70	6,1	5,58	9,4	6,65	9,8	6,59	10,1	5,35	11,0	5,54
Age deviation	0,93	0,421	1,09	0,538	0,62	0,184	0,7	0,25	0,88	0,28	1,01	0,264
<i>Level 2 - student</i>												
Family with Higher Ed. ²	34,7		34,9		35,9		35,3		18,5		18,8	
Native ³	80,4		79,8		76,5		76,9					
Other migrant ⁴									34,8		34,7	
Girl ⁵	47,3		48,0		51,7		51,8		47,3		47,1	
FSM ⁶	42,0		40,5		39,8		35,9		64,9		62,6	
Age deviation ⁷	0,80	1,080	0,78	1,030	0,62	0,916	0,71	0,940	0,83	0,921	0,94	1,003
<i>N students</i>	52.665				1.281				1.362			
<i>N schools</i>	208				32				40			

Legend: ¹ Continuous variable. Scores go from 1 to 5. ² Baseline: family with low educational levels (secondary or less); ³ Baseline: student with a migrant background (at least one parent born in foreign country); ⁴ Baseline: Afrodescendant (student with at least one parent born in one of the formerly Portuguese colonised countries in Africa – Angola, Mozambique, Guinea-Bissau, Cape Verde and São Tomé e Príncipe); ⁵ Baseline: boy; ⁶ Baseline: student who does benefit from Free School Meals; ⁷ Continuous variable. Difference between the theoretical age at which they should be enrolled in 5th / 6th grades and their actual age.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

AH. Medidas descritivas das variáveis incluídas no modelo multinível – nível 1 (alunos), nível 2 (turmas), nível 3 (escolas)

	Média ou %	DP	Mín.	Máx.	NR (%)
<i>Nível 3 – Escola</i>					
Dimensão	117,8	77,20	42	358	0,0
Alunos de famílias com E. Superior	25,0	12,11	0,0	57,8	7,1
Alunos com O. Imigrante	24,0	13,63	2,2	65,7	0,0
<i>Nível 2 – Turma</i>					
Dimensão	25,2	2,78	20	30	0,0
Desvio etário	0,7	0,32	0,2	3,7	0,0
Raparigas	47,5	9,40	25,0	76,9	0,0
Alunos com ASE	43,7	16,88	3,8	86,4	0,0
Alunos de famílias PTE	27,6	14,20	0,0	66,7	20,8
Alunos de famílias com E. Superior	26,6	16,06	0,0	73,1	6,9
Alunos com O. Imigrante	21,7	15,24	0,0	100,0	0,0
Alunos de 1. ^a geração	9,3	11,09	0,0	100,0	0,0
Alunos afrodescendentes	10,8	12,00	0,0	75,0	0,0
<i>Nível 1 – Aluno</i>					
Rapaz ¹	52,5				0,0
Origem imigrante ²	22,4				0,0
Família não-PTE ³	72,6				19,4
Família sem E. Superior ⁴	73,6				6,8
ASE ⁵	44,0				0,0
Desvio etário	0,7	0,9	-1,8	8,2	0,0
<i>Variável dependente – Nível 1</i>					
Classificação final a Matemática	3,25	0,955	1,00	5,00	3,2

Notas: n alunos = 6.830; n turmas = 275; n escolas = 58. M_h (alunos por turma) = 24,52. M_h (alunos por escola) = 82,67. M_h (turmas por escola) = 3,5.

Legenda: ¹ Baseline: rapariga; ² Baseline: Sem origem imigrante; ³ Baseline: família PTE; ⁴ Baseline: família com ensino superior; ⁵ Baseline: sem ASE; DP: desvio-padrão; NR: não-respostas.

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

AI. Síntese dos testes *a posteriori* aos efeitos condicionais: modelo multinível do efeito-turma com interações *cross-level*

	<i>Input</i>	<i>Simple intercepts and slopes at conditional values of w</i>	<i>Simple intercepts and slopes at conditional values of x</i>
% FAMÍLIAS C/ E. SUPERIOR	w1(1) = -10.66645	At w1(1)...	At x1(1)...
	w1(2) = 0.341528	simple intercept = 3.5731(1.2719), z=2.8092, p=0.005	simple intercept = 3.6413(1.2683), z=2.8709, p=0.0041
	w1(3) = 11.349506	simple slope = -0.0531(0.0738), z=-0.7205, p=0.4713	simple slope = 0.0064(0.0026), z=2.5044, p=0.0123
	x1(1) = 0	At w1(2)...	At x1(3)...
	x1(3) = 1	simple intercept = 3.6434(1.2682), z=2.8728, p=0.0041	simple intercept = 3.5211(1.2688), z=2.7752, p=0.0055
	Intercept = 3.641255	simple slope = -0.1223(0.0663), z=-1.8437, p=0.0653	simple slope = 0.0001(0.0035), z=0.0305, p=0.9757
	x1 Slope = -0.120133	At w1(3)...	
	w1 Slope = 0.006389	simple intercept = 3.7138(1.2652), z=2.9354, p=0.0033	
	w1x1 Slope = -0.006281	simple slope = -0.1914(0.0749), z=-2.555, p=0.0106	
	alpha = 0.05		
% AFRODESC.	w1(1) = -6.86905	At w1(1)...	At x1(1)...
	w1(2) = 0.00495	simple intercept = 3.6499(1.2676), z=2.8795, p=0.004	simple intercept = 3.6413(1.2683), z=2.8709, p=0.0041
	w1(3) = 6.87895	simple slope = -0.0533(0.0766), z=-0.6959, p=0.4865	simple slope = -0.0013(0.0038), z=-0.3371, p=0.736
	x1(1) = 0	At w1(2)...	At x1(3)...
	x1(3) = 1	simple intercept = 3.6412(1.2683), z=2.8709, p=0.0041	simple intercept = 3.5211(1.2688), z=2.7752, p=0.0055
	Intercept = 3.641255	simple slope = -0.1202(0.0663), z=-1.8125, p=0.0699	simple slope = -0.011(0.0045), z=-2.4254, p=0.0153
	x1 Slope = -0.120133	At w1(3)...	
	w1 Slope = -0.001265	simple intercept = 3.6326(1.2697), z=2.861, p=0.0042	
	w1x1 Slope = -0.009726	simple slope = -0.187(0.0669), z=-2.7977, p=0.0052	
	alpha = 0.05		

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito do projeto doutoral). Cálculos efetuados em <http://www.quantpsy.org/interact/hlm2.htm>.

AJ. Segmentos de texto codificados nas entrevistas na Escola Verde (n, %)

Dimensão	Códigos	Segmentos codificados	
		n	%
LIDERANÇAS	Administrativa	6	0,8
	Distribuída	25	3,2
	Instrutivas	10	1,3
	Transformativa	37	4,7
	<i>Total</i>	78	9,9
CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DO AE	Ambiente escolar: físico e relacional	31	3,9
	Base de recrutamento	19	2,4
	Características dos docentes	15	1,9
	Foco nos resultados	6	0,8
	Oferta educativa	10	1,3
	Relação com a comunidade	34	4,3
	Visão e missão de escola	28	3,6
	<i>Total</i>	143	18,2
VALORES E CRENÇAS	Expectativas baixas sobre os alunos	30	3,8
	Expectativas elevadas sobre os alunos	2	0,3
	Ideologia assimilacionista	4	0,5
	Ideologia colorblind	4	0,5
	Ideologia igualitária	23	2,9
	Ideologia multicultural	16	2,0
	Inovação e tecnologia educativas: abertura	22	2,8
	Inovação e tecnologia educativas: fechamento	9	1,1
	<i>Total</i>	110	14,0
"ARTEFACTOS" CULTURAIS	Articulação entre ciclos	25	3,2
	Coadjuvação docente	10	1,3
	Critérios para formação de grupos-turma	13	1,7
	Diferenciação curricular entre-turmas	21	2,7
	Diferenciação pedagógica em sala de aula	10	1,3
	Educação especial	17	2,2
	Envolvimento dos alunos	21	2,7
	Indisciplina: Ênfase disciplinar	10	1,3
	Indisciplina: Ênfase mediadora	25	3,2
	Métodos ativos de ensino-aprendizagem	26	3,3
	Métodos tradicionais de ensino-aprendizagem	1	0,1
	Projetos interdisciplinares	22	2,8
	Respostas extra-aula ao insucesso	20	2,5
	Trabalho colaborativo: formal	24	3,1
	Trabalho colaborativo: informal	9	1,1
	<i>Total</i>	254	32,3
RESULTADOS	Classificações internas ou externas	18	2,3
	Gerais	28	3,6
	Indisciplina e violência	17	2,2
	Retenção e abandono escolar	22	2,8
	<i>Total</i>	85	10,8
CAUSAS DO (IN)SUCESSO	Alunos	14	1,8
	Condições da escola	5	0,6
	Contexto social	25	3,2
	Culturas de escola	7	0,9
	Famílias	19	2,4
	Origem étnico-nacional	24	3,1
	Políticas educativas	10	1,3
	Posição na rede escolar	12	1,5
	<i>Total</i>	116	14,8
TOTAL		786	100,0

Fonte: dados e produção próprios.

AK. Segmentos de texto codificados nas entrevistas na Escola Azul (n, %)

Dimensão	Códigos	Segmentos codificados	
		n	%
LIDERANÇAS	Administrativa	14	2,7
	Distribuída	23	4,5
	Instrutivas	8	1,6
	Transformativa	9	1,8
	<i>Total</i>	<i>54</i>	<i>10,5</i>
CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DO AE	Ambiente escolar - físico e relacional	23	4,5
	Base de recrutamento	9	1,8
	Características dos docentes	3	0,6
	Foco nos resultados	21	4,1
	Oferta educativa	8	1,6
	Relação com a comunidade	33	6,4
	Visão e missão de escola	16	3,1
	<i>Total</i>	<i>113</i>	<i>22,0</i>
VALORES E CRENÇAS	Expectativas baixas sobre os alunos	4	0,8
	Expectativas elevadas sobre os alunos	16	3,1
	Ideologia assimilacionista	5	1,0
	Ideologia colorblind	2	0,4
	Ideologia igualitária	10	1,9
	Ideologia multicultural	1	0,2
	Inovação e tecnologia educativas: abertura	16	3,1
	Inovação e tecnologia educativas: fechamento	13	2,5
	<i>Total</i>	<i>67</i>	<i>13,0</i>
"ARTEFACTOS" CULTURAIS	Articulação entre ciclos	14	2,7
	Coadjuvação docente	8	1,6
	Crítérios para formação de grupos-turma	7	1,4
	Diferenciação curricular entre-turmas	14	2,7
	Diferenciação pedagógica em sala de aula	13	2,5
	Educação especial	9	1,8
	Envolvimento dos alunos	14	2,7
	Indisciplina: Ênfase disciplinar	7	1,4
	Indisciplina: Ênfase mediadora	3	0,6
	Métodos ativos de ensino-aprendizagem	15	2,9
	Métodos tradicionais de ensino-aprendizagem	3	0,6
	Projetos interdisciplinares	34	6,6
	Respostas extra-aula ao insucesso	14	2,7
	Trabalho colaborativo - formal	10	1,9
	Trabalho colaborativo - informal	13	2,5
	<i>Total</i>	<i>178</i>	<i>34,6</i>
RESULTADOS	Classificações internas ou externas	7	1,4
	Gerais	7	1,4
	Indisciplina e violência	8	1,6
	Retenção e abandono escolar	10	1,9
	<i>Total</i>	<i>32</i>	<i>6,2</i>
CAUSAS DO (IN)SUCESSO	Alunos	16	3,1
	Condições da escola	19	3,7
	Contexto social	3	0,6
	Culturas de escola	3	0,6
	Famílias	9	1,8
	Origem étnico-nacional	8	1,6
	Políticas educativas	10	1,9
	Posição na rede escolar	2	0,4
	<i>Total</i>	<i>70</i>	<i>13,6</i>
TOTAL		514	100,0

Fonte: dados e produção próprios.