

Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa

M. Benedita Portugal Melo¹

Resumo:

A partir de questões analisadas em investigações anteriores (Melo, 2009 e Melo, 2010), o presente artigo apresenta uma proposta de programa de pesquisa que possibilite detectar «efeitos professor» que traduzam boas práticas organizacionais e pedagógicas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Sugerem-se, assim, três linhas de investigação: i) análise da relação ensino-aprendizagem nos TEIP e variáveis que caracterizam os «bons professores»; ii) identificação do tipo de cultura organizacional, modelos de liderança e gestão; iii) estudo das representações dos alunos face às estratégias pedagógicas dos seus professores. Por fim, indica-se uma estratégia metodológica mista adequada à obtenção de resultados passíveis de virem a ser generalizados ao universo das escolas TEIP.

Palavras-chave: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); «Efeito professor»; Relação ensino-aprendizagem.

Introdução

A questão da igualdade de oportunidades relativamente ao sucesso escolar no conjunto do sistema de ensino português e nos TEIP em particular não é um desígnio que já se tenha cumprido. Com efeito, apesar da evolução positiva registada na última década relativamente ao panorama de frequência do sistema escolar obrigatório, não deixam de ser significativas as percentagens de jovens que ainda não terminam o 9º ano de escolaridade: em 1991, 54,1% dos indivíduos dos 18 aos 24 anos abandonaram a escola antes de completar o 9º ano. Em 2001, estas saídas antecipadas do sistema de ensino ainda englobaram 24,6% de jovens (Ministério da Educação, 2002). No que respeita ao ensino secundário, em 1991, dos alunos com idades entre os 18 e os 24 anos, 63,7% deixaram a escola antes de completar aquele nível de ensino.

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Endereço electrónico: mbmelo@ie.ul.pt

Em 2001, a percentagem dos que não terminavam o ensino secundário era ainda de 44,8% (Ministério da Educação, 2002). Por outro lado, relativamente aos estudantes que frequentam o ensino superior, os dados mais recentes mostram que apenas 40% dos estudantes que atingem este nível de ensino provêm das classes desfavorecidas (empregados executantes, operários industriais, assalariados agrícolas, trabalhadores independentes não qualificados) (Costa e Lopes, 2010).

No que respeita concretamente aos TEIP, o insucesso escolar constitui, inclusivamente, um dos principais problemas com que estas instituições se debatem, a par do absentismo, abandono e violência escolar (cf. informação constante em <http://sitio.dgide.min-edu.pt/TEIP/Paginas/default.aspx>.)

Complexas, as causas do (in)sucesso escolar (analisadas pela Sociologia da Educação, desde os anos sessenta do século XX) estão relacionadas com diversos factores: a pertença a um meio familiar detentor de elevados volumes de capitais culturais – Bourdieu e Passeron (1964; 1970) – e a posse de códigos linguísticos elaborados – Bernstein (1975; 1986) – constituem, por exemplo, variáveis que condicionam bastante a adaptação dos estudantes à cultura e normas escolares e a consequente obtenção de boas classificações. Para além da relevância dos factores socioculturais no processo de aprendizagem – também demonstrada pelo Relatório Coleman, 1966 e pelo Relatório Plowden, 1987 –, pesquisas mais recentes têm vindo a chamar a atenção para a importância das relações que são desenvolvidas no interior das famílias relativamente ao sistema educativo e do contacto que os pais estabelecem com a escola (Montandon e Perrenoud, 2001). O trabalho realizado pelos próprios alunos na escola e em casa (Barrère, s.d.) e o sentido que atribuem às tarefas escolares (Perrenoud, 1995), por outro lado, não só influenciam o modo como os estudantes procuram atingir bons resultados, como se interpõem nos julgamentos classificatórios que os professores produzem a seu respeito. A forma como as escolas se configuram enquanto organizações passíveis de ser geridas com eficácia e as actividades pedagógicas que os docentes desenvolvem têm sido, igualmente, alvo de diversas investigações que procuram compreender o seu efeito nas aprendizagens dos alunos sendo apontados como factores que têm influência nos rendimentos escolares (Brunet, 1992; Bressoux, 1994; Laderrière, 1996; Cousin, 1998; OECD, 2005; Hayes, *et al.*, 2006). De facto, se muitos professores tendem a imputar a total responsabilidade dos resultados escolares à família/meio sociocultural e económico dos alunos (Correia & Matos, 2001; Melo, 2009), muitos outros reconhecem que “a qualidade dos professores tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível socioeconómico e cultural” (Melo, 2009: 350).

É justamente na acção dos professores que situamos uma das linhas do programa de pesquisa que apresentamos. De acordo com um relatório recente da OECD, a vasta pesquisa que tem sido efectuada sobre os factores determinantes da aprendizagem permite concluir “que, embora as maiores variações de resultados decorram da origem socioeconómica e das aptidões dos alunos, o factor mais importante é o ensino e, em particular, a qualidade dos professores” (OECD, 2005: 26). Tendo em conta que “muitas pesquisas que estudam o «efeito escola» não associam suficientemente os

aspectos da gestão escolar aos aspectos pedagógicos, isto é, àquilo que se passa na sala de aula, à experiência de aprendizagem e às aquisições dos alunos” (Laderrière, 1996: 58), parece-nos fundamental que se estude a “gestão da aprendizagem”, isto é, o modo como se processa a relação ensino-aprendizagem, com o propósito de compreender que variáveis caracterizam um “bom professor”.

1. O que define um «bom professor» em contextos como os TEIP?

Os conceitos sobre o que constitui um «bom professor» têm variado ao longo da História, de acordo com as exigências político-institucionais (Nóvoa, 1991; Resende, 2003; Pintassilgo, 1999, 2002, 2005).

No actual contexto político, perante a nova ideologia de prestação de contas e avaliação dos resultados da eficácia da acção docente sob a forma de *rankings* escolares e publicação de Relatórios de Avaliação Externa, muitos professores têm vindo a treinar sobretudo as capacidades cognitivas dos alunos em detrimento das componentes socioculturais e emocionais (Melo, 2009), adoptando, assim, um modelo de ensino com características marcadamente “técnico-profissionais” (Connell, 2010).

Se este modelo poderá ser adequado aos estudantes sociocultural e economicamente privilegiados, que correspondem ao modelo do aluno “bem sucedido”, isto é, do que tem bons resultados nos testes, não é compatível com alunos oriundos de contextos sociais desfavorecidos, com uma proveniência étnica muito diversificada, que frequentam escolas com fortes índices de vulnerabilidade social e de exclusão social. Tal é o caso dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Em Portugal, o Programa TEIP foi influenciado fortemente pelas «zones d'éducation prioritaires» (ZEP) criadas em França, em 1988, (tendo estas sido, por sua vez, influenciadas pelas «zones prioritaires» constituídas originalmente em 1981). Instituído em 1996 pelo Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, e complementado posteriormente pelo Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96, o Programa TEIP foi reeditado em 2006/07, através do Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro de 2008, com a designação de TEIP2.

Desde então, passou por fases e tempos de implementação diferentes. Na 1ª fase – iniciada em Março de 2007 e terminada em Junho de 2010, uma vez que os Agrupamentos da 1ª fase viram o seu contrato prorrogado até à assinatura de um novo, com base num projecto reformulado – abrangeu 35 Agrupamentos da Área Metropolitana de Lisboa e do Porto. Na 2ª fase – que decorreu entre Junho de 2009 e Junho de 2010 – foi alargado a mais 24 Agrupamentos, desta vez já abrangendo

todo o território nacional. Na 3ª fase – desenvolvida entre Outubro de 2009 e Junho de 2010 – passou a englobar mais 46 agrupamentos de escolas. Assim, no ano 2010-2011, o Programa TEIP está a ser desenvolvido em 105 Agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direcções Regionais de Educação: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve (cf. informação constante em <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/TEIP/Paginas/default.aspx>).

Fortemente implementadas nas áreas metropolitanas de Lisboa e de Porto, os TEIP têm-se orientado i) para uma acção compensatória, baseada no princípio de que o sistema pode e deve compensar a desigualdade através de uma prioridade em termos de meios – *dar mais a quem tem menos* – e de atenção (projectos, formação, avaliação); ii) para o reforço da dialéctica «recentragem sobre a escola/abertura através de parcerias» e de contacto activo com o território envolvente, os seus recursos, instituições e populações – o que se traduz numa certa territorialização das políticas educativas e na própria ideia de «projecto educativo» –; iii) criação de infraestruturas (pavilhões desportivos, refeitórios, bibliotecas escolares); iv) integração dos ciclos de ensino – já que as descontinuidades acentuam as fragilidades do sistema –; v) combate ao absentismo, abandono, insucesso e indisciplina escolares (Lopes, 2010).

É nestes contextos particularmente difíceis que os professores poderão experimentar mais acentuadamente “um sentimento de incerteza relativa à definição do seu trabalho” (Resende, 2010: 85) e ver-se confrontados com o que alguns designam como “uma missão impossível” (Correia & Matos, 2001: 92). Ao abrigo do Programa de Autonomia que regulamenta os TEIP, os directores destes estabelecimentos de ensino podem recrutar o seu próprio corpo docente. O que motiva alguns docentes a concorrerem a estas escolas? Que características possuem? Que modelo de profissionalismo adoptam? Que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem para promover o sucesso escolar dos seus alunos? Estes professores alteraram os seus processos de trabalho pelo facto de leccionarem em escolas TEIP? Em que medida e com que efeitos? De facto, nada se sabe sobre os critérios que presidem à selecção dos docentes e sobre o que motiva alguns docentes a concorrerem a estas escolas. Os poucos estudos realizados sobre os TEIP em Portugal pouco nos dizem também sobre as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos professores para promoverem o sucesso escolar².

Porém, várias pesquisas salientam que muito do êxito dos alunos resulta dos esforços conjuntos de um grupo de professores, dos próprios alunos, dos “novos profissionais da mediação” e da actuação da instituição em que se encontram (Connel, 1985; Torres & Palhares, 2009; Lopes, 2010).

O «bom ensino», é, portanto, em grande medida, um trabalho colectivo e de gestão. Não nos referimos, assim, a um modelo do “bom professor” no singular, mas

² Para além das análises de Canário, 1999 e 2004; Canário, Alves & Rolo, 2000 e 2001; Oliveira, 2000; Sarmiento *et al.*, 2000; Mineiro, 2001; Figueira, 2002; Barbieri, 2003, salientam-se os trabalhos mais recentes de Paulus e Pires, 2009; Álvares, 2010 e, por fim, Lopes, 2010.

a modelos de “bons professores” no plural e do “bom ensino” no sentido colectivo, a que poderão corresponder “bons modelos de gestão” diversificados. Importaria, por isso, também saber que perfis de liderança são desenvolvidos nestas escolas, que implicações têm no exercício do trabalho docente e de que forma os estilos de gestão e liderança (organizacional e pedagógica) destas escolas condicionam os perfis de desempenho dos professores.

2. O papel das emoções no trabalho escolar – o ponto de vista dos alunos

Tendo em conta o importante papel que as novas instituições e agentes especializados desempenham na formação das novas gerações (Vieira e Dionísio, 2010) Guerreiro *et al.*, (2010) salientam a importância de os estudantes terem, actualmente, de ser seduzidos e conquistados por fontes diversificadas de conhecimento e por processos que vão para além da estimulação de capacidades de ordem estritamente cognitiva.

Para além disso, a grande dose de empenho no plano emocional que o ensino implica (Connell, 1985; Carvalho, 1999; Hebson *et al.*, 2007; Connell, 2010) e o “halo afectivo” – componente essencial de uma das dimensões subjectivas do trabalho escolar – (Barrère, s.d.) que se estabelece entre docentes e discentes e entre discentes e outros profissionais da educação que com eles trabalham (Melo, 2010), parece ser um factor muito importante para que os estudantes atribuam sentido ao trabalho escolar, dele retirem satisfação e construam sobre si próprios uma imagem positiva (Barrère, s.d).

No caso dos alunos dos TEIP, a questão emocional e relacional parece ser particularmente relevante para a sua adaptação à cultura e normas escolares (Lopes, 2010). Paradoxalmente, é o envolvimento emocional com os alunos, a par das crescentes exigências efectuadas pela sociedade aos professores (Melo, 2009; Resende, 2010) que contribui para o seu enorme desgaste físico e emocional (Gasparini *et al.*, 2005) e para um crescente mal-estar e insatisfação face à profissão.

Falta saber de que modo os docentes dos TEIP gerem as emoções que atravessam o trabalho na sala de aula e as tornam produtivas para a aprendizagem sem, simultaneamente, porem em causa a sua própria sobrevivência. Como também falta conhecer que modelos de ensino-aprendizagem são desenvolvidos pelos docentes para cativarem os alunos e, ao mesmo tempo, atingirem as metas quantitativas que aferem a avaliação do seu desempenho e dos seus discentes.

Por outro lado, vários estudos têm também demonstrado que os próprios alunos justificam muitas vezes os seus percursos escolares – positivos ou negativos – através da dimensão pedagógica, salientando a relevância ou ausência da inovação no processo de ensino-aprendizagem, o (não) desenvolvimento de estratégias de cativação e o tipo de relacionamento e afectividade que (não) se estabelece entre eles e os professores (Guerreiro *et al.*, 2010; Palos, 2007; Abrantes, 2003; Lopes, 1996).

Importa, por isso, saber como os alunos dos TEIP caracterizam os professores que “fazem a diferença”; que modos de relacionamento consideram ser mais proveitosos para o seu sucesso e para a sua integração escolar (situações que nem sempre andam a par); que tipo de práticas pedagógicas preferem e entendem ser mais úteis para o seu rendimento escolar; como avaliam a forma como os docentes negociam as regras de sala de aula e gerem as situações de conflito que aí surgem; em que disciplinas atingem melhores classificações escolares e como justificam a obtenção desses resultados; que classificações têm nas disciplinas leccionadas pelos seus professores predilectos.

3. Princípios metodológicos e operacionalização da pesquisa

A complexidade do fenómeno educativo em estudo só seria apreendida através da adopção de uma metodologia mista. Propomos, assim, que se partisse de oito estudos de caso correspondentes a quatro escolas TEIP da Área Metropolitana do Porto e outras quatro TEIP da Área Metropolitana de Lisboa, em cada caso, duas das escolas situadas no concelho sede da metrópole, outras duas na periferia. Numa primeira fase da pesquisa, somente a abordagem qualitativa nos permitiria analisar em densidade e profundidade os oito estudos de caso. Assim, importaria realizar entrevistas individuais aos directores e professores e *focus group* aos alunos, bem como observação etnográfica a um conjunto de aulas. Os resultados obtidos com estas técnicas qualitativas permitiriam a construção de um inquérito por questionário destinado a ser aplicado a uma amostra representativa das 106 escolas TEIP que existem em Portugal, de modo a efectuar-se uma comparação das atitudes e representações dos docentes das escolas TEIP e elaborar-se perfis dos seus modelos de profissionalidade.

Muito concretamente, as entrevistas semi-directivas individuais aos directores dos TEIP seleccionados visariam a obtenção de informação que possibilitasse a) caracterizar a cultura organizacional e os estilos de liderança e gestão por eles promovidos; b) saber quem são e o que qualifica, na opinião destes directores, os “bons professores”; c) saber quem são os docentes que conseguem que os seus alunos obtenham os melhores resultados escolares e que justificação é atribuída pelos directores a este facto; d) aferir se há alguma correspondência entre os docentes qualificados como “bons professores” e os que atingem os melhores resultados escolares; e) recolher-se informação sobre os alunos para que estes fossem integrados em amostras representativas. Em cada escola TEIP, deveriam ser constituídas três amostras de alunos que frequentam o 7º, 10º e 12º anos, pois são estes anos de transição de ciclos de ensino que apresentam, em regra, maiores índices de insucesso escolar. Para garantirmos a apreensão de um conjunto de representações alusivas a experiências escolares contrastantes e representações culturais diversificadas, deveriam fazer parte destas amostras os alunos que obtiveram os melhores e piores resultados escolares no primeiro período lectivo de 2012 de cada um destes anos de escolaridade e, para além disso, fossem provenientes de diferentes etnias.

Uma vez que a experiência tem demonstrado que os estudantes em situação de inquirição individual tendem a ser pouco eloquentes, sugere-se a realização de entrevistas grupais (*focus group*) de carácter exploratório aos alunos, a fim de se apreender quem são os seus professores predilectos e que motivos estão na origem dessa preferência, quer no que respeita às características desses docentes e às estratégias pedagógicas por eles utilizadas, quer ao modo como gerem as regras e as situações de conflito que surgem na sala de aula. Importaria ainda saber a que principais factores os estudantes atribuem o seu sucesso escolar e em que medida consideram os professores por ele responsáveis. Por fim, seria necessário obter informação relativa a) às disciplinas em que estes alunos atingem melhores classificações escolares e ao modo como justificam a obtenção desses resultados; b) às classificações por eles obtidas nas disciplinas leccionadas pelos seus professores predilectos e à sua justificação desses resultados.

Após uma análise de conteúdo destas entrevistas, deveria ser elaborado um segundo guião de entrevista a ser aplicado a uma amostra muito mais reduzida de estudantes, composta por aqueles que mais participaram e melhor explanaram os seus pontos de vista nas entrevistas grupais. A realização de entrevistas individuais a uma amostra restrita de alunos, teria o objectivo de esclarecer e/ou aprofundar os seus pontos de vista relativamente às questões abordadas nas entrevistas em grupo.

Importaria ainda que se efectuassem entrevistas individuais a uma amostra de professores dos 7º, 10º e 12º anos de cada escola TEIP. Desta amostra fariam parte os docentes que os directores qualificaram como sendo os «bons professores», os docentes que conseguem que os seus alunos obtenham os melhores resultados e os docentes que os alunos afirmaram preferir.

A recolha de informação junto dos docentes destinar-se-ia a identificar o que os motivou a serem professores; compreender como caracterizam as escolas TEIP e os alunos com quem trabalham; por que razão concorreram a estas escolas; se alteraram os seus processos de trabalho pelo facto de aí leccionarem, em que sentido o fizeram e com que objectivos; que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem para promover o sucesso escolar dos seus alunos; como qualificam o seu desempenho profissional; que modelo de profissionalismo adoptam; como negociam as regras e gerem as situações de conflito que surgem na sala de aula; que relevância atribuem à componente relacional e emocional do trabalho escolar e como a conseguem gerir no quotidiano escolar; como qualificam o trabalho desenvolvido pelos outros professores, directores e “profissionais do social” nas suas escolas e em que medida consideram que ele influencia a sua própria actividade e os seus resultados.

Esta recolha intensiva de dados deveria ainda ser complementada com i) a observação etnográfica de eventos escolares em que participassem professores, alunos e “os profissionais do social” que trabalham nos TEIP, a fim de se obter informação sobre o tipo de relacionamento que se estabelece entre estes actores em contextos exteriores à sala de aula e com ii) observação de aulas leccionadas por alguns dos professores entrevistados. A selecção das aulas teria em conta as indicações fornecidas pelos alunos e professores entrevistados, bem como a autorização dos docentes em causa.

O conhecimento obtido nesta pesquisa permitiria, por fim, obter informação suficientemente consolidada para serem construídos três modelos de inquérito por questionário a aplicar a uma amostra representativa dos directores, professores e alunos das 105 escolas TEIP que existem em Portugal (no ano lectivo 2010/2011). O desenvolvimento de uma pesquisa de carácter extensivo e macro-analítico, em combinação com o estudo de cariz intensivo, permitir-nos-ia comparar as representações e atitudes dos docentes das escolas TEIP, cruzá-las com as representações dos alunos e directores, elaborar perfis dos seus modelos de profissionalidade e detectar tendências e regularidades nas representações e atitudes dos actores escolares envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos TEIP.

Em síntese, as actuais condições e imposições que regulam o trabalho docente exercido em contextos como os TEIP exigem uma concepção mais elaborada e complexa, mas também exequível, do que é ser um “bom professor”. O desenvolvimento de um programa de pesquisa desta natureza possibilitaria, pelo menos assim o pensamos, a obtenção de resultados que contribuiriam para i) auxiliar os directores dos TEIP no processo de contratação do seu corpo docente ii) ajudar os professores dos TEIP a melhorarem a sua prática profissional, nomeadamente ao nível pedagógico iii) enriquecer os modelos de formação de professores e iv) produzir um acréscimo de reflexividade na aplicação e monitorização das políticas públicas.

Referências Bibliográficas

ABRANTES, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.

ÁLVARES, M. Eugénia (2010), *Ser e Aprender. A Resposta TEIP no Combate às Desigualdades Sociais na Educação*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, ISCTE-IUL. (disponível online).

BARBIERI, H (2003), “Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’”, *in Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 20, 43-75.

BARRÉRE, Anne (s.d), *O Trabalho dos Alunos*, Porto, Rés Editora.

BERNSTEIN, Basil (1975), *Language et Classes Sociales – codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Editions de Minuit.

– (1986), “Estrutura do conhecimento educacional”, *in* A M. Domingos, H. Barradas, H. Rainha e I. P. Neves (org.), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 147-159.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

– (1970), *La Reproduction – éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BRESSOUX, P. (1994), “Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres”, *in Revue Française de Pédagogie*, 98, 91-137.

BRUNET, L (1992), “Clima de trabalho e eficácia de escola”, *in* A. Nóvoa (Coord.), *As*

organizações escolares em análise, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 121-140.

CANÁRIO, R (1999), “Exclusão social e exclusão escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária”, in *Educação e política*, 163-171.

–(2004), “Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica”, in *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 22, (01), 47-78.

CANÁRIO, R.; ALVES, N. e ROLO, C. (2000), “Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a igualdade de oportunidades e a luta contra a exclusão”, in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 139-170.

–(2001), *Escola e Exclusão Social: Para uma Análise Crítica da Política TEIP*, Lisboa, EDUCA.

CARVALHO, Marília Pinto de (1999), “Ensino, uma atividade relacional”, in *Revista Brasileira de Educação*, 11, 17-32.

COLEMAN, J. S. [et al.] (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington U.S., Government Printing Office.

CONNELL, Raewyn (1985), *Teachers’ work*, Sidney, Allen & Unwin.

–(2010), “Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo”, in *Educação e Pesquisa*. 36, n.º especial, 165-184.

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (2001), *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*, Porto, Edições ASA.

COSTA, António Firmino da e LOPES João Teixeira (2010), “Desigualdades de percursos no ensino superior”, in Renato Miguel do Carmo (org.), *Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, 145-152.

COUSIN, O. (1998), *L’efficacité des colleges. Sociologie de l’effet établissement*, Paris, Presses Universitaires de France.

FIGUEIRA, J. (2002), *Territorialização educativa, recursos e intervenção compensatória: estudo de caso num território educativo de intervenção prioritária*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria e ASSUNÇÃO, Ada Ávila (2005), “O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde”, in *Educação e Pesquisa*, 31, (2), 189-199.

GUERREIRO, Maria das Dores; CANTANTE, Frederico e BARROSO, Margarida (2010), “O abandono escolar precoce e suas implicações nos percursos profissionais dos jovens”, in Renato Miguel do Carmo (org.), *Desigualdades Sociais 2010. Estudos e Indicadores*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 153-165.

HAYES, D. [et al.] (2006), *Teachers & schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*, Sidney, Allen & Unwin.

HEBSON, G; EARNSHAW, J e MARCHINGTON, L. (2007), “Too emotional to be capable? The changing nature of emotion work in definitions of ‘capable teaching’”, in *Journal of Education Policy*, v. 22, nº 6, 675-694.

LADERRIÈRE, Pierre (1996), “A Investigação Sobre a Escola: Perspectiva Comparada”, in João Barroso (org.), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora, pp. 41-60.

LOPES, João Teixeira (1996), *Tristes Escolas – Práticas Culturais Estudantis no Espaço*

Escolar Urbano, Porto, Edições Afrontamento.

LOPES, João Teixeira (coord.) (2010), *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*, Porto, Edições Afrontamento (no prelo).

MELO, Maria Benedita Portugal e (2009), *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares*, V. N. Gaia, Fundação Manuel Leão.

– (2010), “A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio”, in João Teixeira Lopes (coord), *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*, Porto, Edições Afrontamento (no prelo).

MINEIRO, M. (2001), *Territórios educativos de intervenção prioritária; processos e estratégias de mudança: um estudo de caso*, Dissertação de Mestrado em Educação, Lisboa, FCUL.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), *Abandono e Insucesso Escolares*. [Consult. a 25 de Março de 2003]. Disponível em: http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/estudo_01.asp.

MONTANDON, Cléopâtre e PERRENOUD, Philippe (2001), *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?*, Oeiras, Celta Editora.

NÓVOA, António (1991), “Os Professores: Quem São? Onde Vêm? Para Onde Vão”, in Stephen R. Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 59-130.

OLIVEIRA, M. (2000), *A Gestão do TEIP*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2005), *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OECD Publishing.

PALOS, Ana Cristina (2007), “Empenhados ou desinteressados? Perspectivas dos jovens acerca do sentido dos seus trajectos e projectos escolares”, in Suzana Nunes Caldeira (coord.), *(Des)Ordem na Escola. Mitos e realidades*, Coimbra, Quarteto, pp. 107-132.

PAULUS, Pascal e PIRES, Isabel Valente (2009), “Projecto de Investigação-Acção no TEIP de Vialonga e de Poceirão”, in *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, pp. 3344-3359.

PERRENOUD, Philippe (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora

PINTASSILGO, Joaquim (1999), “O Mestre como Artesão/Prático e como Intelectual”, in V. Magalhães & A. Escolano (org.), *Os Professores na História*, Porto, S.P.C.E, pp. 83-97.

– (2002), “Ser Professor do Liceu no ‘Estado Novo’ português: o discurso dos Professores na imprensa pedagógica”, in *História da Educação*, 6, (12), 17-37.

– (2005), “A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino liceal”, in L. N. Xavier, M. M. C. Carvalho, A. W. Mendonça e J. L. Cunha (orgs.), *Escola, culturas e saberes*, Rio de Janeiro, Editora FGV / S.B.H.E, pp. 56-73.

PLOWDEN, B (1987), “ ‘Plowden’ Twenty Years On”, in *Oxford Review of Education*, 13, (1), 13-22.

RESENDE, José Manuel (2003), *O Engrandecimento De Uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Imprensa de Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

– (2010), *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*, Lisboa, Instituto Piaget.

SARMENTO, M; PARENTE, C.; MATOS, P. e SILVA, O. (2000), “A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta”, in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 105-138.

TORRES, L. e PALHARES, J. (2009), “Perfis de liderança e escola democrática”, in *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-90.

VIEIRA, Maria Manuel e DIONÍSIO, Bruno (2010), “O trabalho e o lugar dos *profissionais do social* em escolas TEIP”, in João Teixeira Lopes (coord), *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*, Porto, Edições Afrontamento (no prelo).

ABSTRACT/RÉSUMÉ

Abstract:

Based on issues analysed in previous investigations (Melo, 2009 e Melo, 2010), this paper presents a research program proposal enabling the detection of «teacher effects» that may express good organizational and pedagogical practices in Educational Priority Areas (EPA). Accordingly, three lines of investigation are suggested: i) analysis of teaching-learning relationships in EPA and variables that may characterize a «good teachers»; ii) identification of types of organizational culture and models of managing and leadership; iii) study of student's representations toward the pedagogical strategies of their teachers. Finally, an appropriate mixed methodological strategy is pointed out in order to obtain results that may encompass the whole universe of EPA schools.

Keywords: Educational Priority Areas (EPA); «Teacher effect»; Teaching-learning relationships.

Résumé:

Basé sur des questions analysées en des investigations précédentes (Melo, 2009 e Melo, 2010), cet article présente une proposition de programme de recherche qui rendra possible détecter des «effets professeur» traduisant les bonnes pratiques organisationnelles et pédagogiques dans les Territoires Educatives de Intervention Prioritaire (TEIP). Trois lignes d'investigation sont donc suggérées: i) analyse de la relation enseignement-apprentissage dans les TEIP et des variables que caractérisent les «bons professeurs»; ii) identification du type de culture organisationnelle, modèles de leadership et gestion; iii) étude des représentations des élèves face aux stratégies pédagogiques de ses professeurs. Finalement, une stratégie méthodologique mixte appropriée à l'obtention des résultats qui pourront être généralisés au univers des écoles TEIP.

Mots-clés: Territoires Educatives de Intervention Prioritaire (TEIP); «Efect professeur»; Relation enseignement-apprentissage.