

Departamento de Sociologia

**Avaliação externa das aprendizagens e desigualdades educativas:  
estudo de caso numa escola da Grande Lisboa**

**Adriana Albuquerque de Oliveira Campos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:  
Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar  
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:  
Doutora Cristina Roldão, Professora Auxiliar Convidada  
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2016



Departamento de Sociologia

Avaliação externa das aprendizagens e desigualdades educativas:  
estudo de caso numa escola da Grande Lisboa

Adriana Albuquerque de Oliveira Campos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:  
Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar  
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:  
Doutora Cristina Roldão, Professora Auxiliar Convidada  
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2016

## Agradecimentos

“Je dis souvent que la sociologie c’est un sport de combat, c’est un instrument de self-défense. On s’en sert pour se défendre, essentiellement, et on n’a pas le droit de s’en servir pour faire des mauvais coups.”

Pierre Bourdieu (2001), *La sociologie est un sport de combat*, documentário de Pierre Carles.

O caminho da dissertação é solitário, mas a necessidade de concretizar este projeto de pesquisa – imaginado desde 2014 – foi mais forte que o desespero e a procrastinação.

Ao Diretor do agrupamento de escolas onde se desenvolveu a pesquisa que aqui apresento, pela receptividade com que aceitou o meu desafio. A todas as trabalhadoras dos serviços administrativos, pela colaboração e disponibilidade constantes durante o processo de recolha de dados.

À equipa do projeto Escolas que Fazem Melhor (CIES-IUL), pela primeira oportunidade de ingressar no mundo da investigação, e pela cedência de dados fulcral à realização deste trabalho.

Ao avô Fernando e à avó Fernanda, por serem o porto de abrigo sem o qual não estaria a escrever estas linhas. À Isabel e à Clara, por tudo.

À mãe, pela obstinação em acabar aquilo que se começa, e pela inculcação precoce de um gosto por livros, óculos, camisolas de lã largas e chávenas de café, fatores indispensáveis ao trabalho intelectual.

À Joana, companheira de luta e de desesperos académicos desde os tempos da licenciatura. Ao Miguel, à Lara, à Patrícia e ao Rui, pelos momentos de companheirismo e *cheerleading* mútuo.

Ao João, por ser a variável constante nesta equação duradoura.

À Cristina, pela amizade forjada num interesse comum em mudar o mundo com as ferramentas que a ciência nos deu, e pelo rigor científico e sensibilidade sociológica que adquiri durante o nosso trabalho em equipa.

Por fim, mas não por último, à Teresa, por me ter aberto as portas da sociologia da educação e do mundo da investigação. Por me ter desde sempre delegado responsabilidades de “gente grande”, e confiado nas minhas capacidades. Pelos momentos de orientação dos quais saí sempre simultaneamente aliviada e cheia de ideias novas. Pelo apoio e amizade.

## **Resumo**

Apresentamos neste trabalho um estudo comparativo da evolução das distâncias nos resultados, e das diferenças na inserção escolar, entre alunos com diferentes origens sociais e trajetórias escolares, em contexto de exame nacional e de provas de aferição. Sabe-se que, quando confrontadas com pressões competitivas às quais estão associados mecanismos de punição/recompensa, as escolas tendem a intensificar estratégias que consistem em métodos de ensino-aprendizagem e agrupamento de alunos de acordo com os seus níveis de desempenho escolar e características sociais, que se materializam em resultados mais desiguais, maior seletividade e em processos de estratificação escolar.

Na abordagem metodológica adotada, o estudo de caso, pudemos combinar diferentes técnicas de observação numa escola básica na periferia da AML, com particular enfoque nas provas de avaliação externa do 6º ano nos anos letivos de 2009/10 (provas de aferição) e 2014/15 (exames nacionais). Realizou-se uma análise predominantemente quantitativa, onde se compararam os resultados escolares, os níveis de participação nas provas externas e as taxas de retenção nos dois períodos temporais, tendo sido complementada com uma entrevista semidiretiva ao diretor do agrupamento de escolas em estudo, para além da observação participante que decorreu durante um período de visitas regulares à escola-sede do agrupamento.

Os resultados apontam para uma intensificação, com o exame nacional, das desigualdades sociais nas classificações na escola em estudo. Seria, contudo, importante aprofundar esta pesquisa por forma a captar melhor como se constituíram especificamente estas dinâmicas de desigualdade. Verifica-se ainda uma intensificação e antecipação da seletividade escolar com o exame nacional, pelo aumento da retenção no 5º ano e das faltas ao exame nacional, bem como pela introdução de cursos vocacionais no 2º ciclo.

Palavras-chave: avaliação externa das aprendizagens; desigualdades sociais; exames nacionais; seletividade escolar.

## **Abstract**

In this work, we present a comparative study on the evolution of the results and school placement of students with different social origins and school paths, in the context of two distinct national testing regimes. It is known that when confronted with competitive pressure associated with reward/punishment mechanisms, schools tend to intensify strategies that consist on differentiated methods of teaching and grouping of students according to their levels of achievement and social characteristics, which leads to more unequal results, to more severe selectivity, and to processes of school stratification. A case study was conducted in a lower secondary school in the periphery of Lisbon, having used a combined set of methodologies to compare the results, levels of participation in the national tests and retention rates of all 6<sup>th</sup> grade students in the school years of 2009/10 (low-stakes testing regime) and 2014/15 (high-stakes testing regime). Through a period of regular visits to the group of schools in question, a predominantly quantitative data analysis was combined with a semi-structured interview to the school administrator. The results are clear in demonstrating the growing gap in achievement between socially disadvantaged and privileged students in the school, on a context of high-stakes testing – despite this, it would be important to deepen the results by exploring how exactly these inequality dynamics are construed. It is also suggested that school selection was reinforced through a remarkable increase in the proportion of students who do not submit to the test and in the retention rate on the year prior to the high-stakes test, as well as the introduction of a pre-vocational tracking system in lower secondary education.

Keywords: high-stakes testing; social inequalities; national tests; school selectivity.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
<i>Abstract</i> .....	iii
Índice de quadros .....	vi
Índice de figuras .....	vii
Glossário de siglas .....	viii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 – AS DESIGUALDADES EDUCATIVAS NA ERA DA PRESTAÇÃO DE CONTAS: O QUE SE ESPERA DOS ALUNOS, DAS ESCOLAS E DAS POLÍTICAS?</b> .....	3
1.1. A escola entre a reprodução social e a igualdade de oportunidades: olhares sociológicos .....	3
1.2. <i>‘The age of accountability’</i> : a (re)produção das desigualdades na escola dos resultados.....	9
1.3. Avaliação das aprendizagens e projetos políticos de educação em Portugal: que impacto nas oportunidades de escolarização? .....	15
<b>CAPÍTULO 2 – OPÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	19
<b>CAPÍTULO 3 – A ESCOLA SOB PRESSÃO: RESULTADOS E PROCESSOS EDUCATIVOS EM CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS APRENDIZAGENS</b> .....	23
3.1. Estudar uma escola na AML: contexto social e características escolares .....	23
3.2. Exames, provas de aferição e desigualdades sociais no 2º ciclo da Escola Amílcar Cabral .....	28
3.2.1. Desigualdade nos resultados: origens sociais e nacionais, capitais escolares familiares e trajetos escolares passados .....	28
3.2.2. Quem não está nos exames? Segregação e seletividade precoce em contexto de prestação de contas .....	34
<b>REFLEXÕES FINAIS</b> .....	39
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	41
<b>FONTES</b> .....	46
<b>ANEXOS</b> .....	I
ANEXO A – Taxa real de escolarização no ensino não-superior, Portugal, 1961-2000 .....	I

ANEXO B – Escolaridade dominante na família, por indicador familiar de classe, Escola Amílcar Cabral (2009/10 e 2014/15) .....	I
ANEXO C – Medida de correlação Ró de Spearman: escolaridade dominante na família e classificação nos exames nacionais (Português e Matemática) .....	II
ANEXO D – Medida de correlação Ró de Spearman: escolaridade dominante na família e classificação nas provas de aferição (Português e Matemática) .....	II
ANEXO E – Medidas de associação V de Cramer: Provas de aferição (Português e Matemática)..	III
ANEXO F – Medidas de associação V de Cramer: Exames nacionais (Português e Matemática)..	IV
ANEXO G – Guião de entrevista ao diretor do agrupamento de escolas .....	V
ANEXO H – Classificações obtidas (%) por tipo de prova de avaliação externa (exame nacional e prova de aferição), segundo origem nacional, beneficiário de Ação Social Escolar (ASE), trajeto escolar passado, indicador familiar de classe e escolaridade dominante da família, Escola Amílcar Cabral...	VI
<b>CV</b> .....	<b>VII</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1. – Taxa de retenção e desistência (%) por ciclo e ano de escolaridade no ensino básico, Portugal, 2000/01-2013/14 .....	18
Quadro 2.1. – Características das bases de dados utilizadas e operacionalização de conceitos .....	21
Quadro 3.1. – Alunos matriculados no 6º ano (%), por indicador familiar de classe, escolaridade dominante na família, situação final, trajeto escolar passado, escalão de beneficiário ASE, nota na prova de avaliação externa de Português, nota na prova de avaliação externa de Matemática, AML e Escola Amílcar Cabral, 2009/10 e 2014/15 .....	27
Quadro 3.2. – Alunos que não participaram nas provas de aferição e exames nacionais, por sexo, escalão de beneficiário de ASE, escolaridade dominante na família, indicador familiar de classe, origem nacional e trajeto escolar passado (%), Escola Amílcar Cabral e AML, 2009/10 e 2014/15 .....	38

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1. – Classificações obtidas a Português e Matemática (%) por tipo de prova de avaliação externa, segundo ser/não beneficiário de Ação Social Escolar (ASE) .....	28
Figura 3.2. – Classificações obtidas a Português e Matemática (%) por tipo de prova de avaliação externa, segundo escolaridade dominante na família .....	29
Figura 3.3. – Classificações obtidas a Português e Matemática (%) por tipo de prova de avaliação externa, segundo indicador familiar de classe (ACM) .....	30
Figura 3.4. – Classificações obtidas a Português e Matemática (%) por tipo de prova de avaliação externa, segundo a origem nacional .....	31
Figura 3.5. – Classificações obtidas a Português e Matemática (%) por tipo de prova de avaliação externa, segundo experiências de reprovação no trajeto escolar .....	32
Figura 3.6. – Taxa de retenção no 5º ano (2008/09 e 2013/14) e 6º ano (2009/10 e 2014/15), Portugal e Escola Amílcar Cabral .....	36

## GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ACM – Almeida, Costa e Machado (indicador familiar de classe)

AEpl – Assalariados Executantes Pluritativos

ASE – Ação Social Escolar

CEF – Cursos de Educação e Formação

CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

CPP – Classificação Portuguesa das Profissões

EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais

EE – Empregados Executantes

EFI – Indicador de Eficácia Educativa

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

NPM – *New Public Management*

OI – Operários Industriais

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento

SAE – Serviços de Administração Escolar

TI – Trabalhadores Independentes

TIpl – Trabalhadores Independentes Pluriativos

## INTRODUÇÃO

Alguns dos cabeçalhos mediáticos dos últimos quatro anos demonstram bem quão aceso é o debate público a respeito das várias formas de que o Estado dispõe para avaliar as aprendizagens dos alunos, e da respetiva legitimidade e eficácia: “Rumo ao facilitismo: rapidamente e em força!”, “Exames do 4º e do 6º anos afetam todo um ano letivo”, “O que não se discute sobre os exames nacionais”<sup>1</sup> ... No entanto, uma breve pesquisa nas bases de dados e repositórios académicos *online*, quer nacionais, quer internacionais, chega para perceber que, nas ciências sociais, a avaliação externa das aprendizagens constitui uma temática ainda largamente por explorar, nomeadamente nos efeitos que as suas várias modalidades têm nas relações sociais educativas – entre escolas, no interior das escolas e ao nível da regulação sistémica<sup>2</sup>. Ainda mais raros são os trabalhos que integram, nas suas preocupações centrais, o desvendar da ligação entre as desigualdades educativas e a avaliação externa das aprendizagens.

Vivemos atualmente no rescaldo de uma profunda crise económica, cujo efeito nas condições de vida das populações sabemos hoje ter sido uma intensa proletarização das franjas mais precárias das classes médias e das classes populares, juntamente com o aumento da fragilidade das crianças e jovens em idade escolar na exposição à pobreza (FFMS, 2016; Wall et al., 2015). Tivemos, ao mesmo tempo, um executivo marcante na pasta da educação entre 2011 e 2015, que constituiu uma rutura com os projetos políticos dos dois governos constitucionais anteriores, nomeadamente na intensificação dos mecanismos de seleção, diferenciação e competição escolares – entre os quais se contam, entre outras medidas, a criação de cursos vocacionais no 2º e 3º ciclo (Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro), a criação de um instrumento público para consulta com indicadores de comparação de escolas básicas e secundárias (InfoEscolas), a criação de bolsas de contratação de docentes descentralizadas nas escolas públicas (Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio), a atribuição de créditos horários extra às escolas que superem as metas definidas pelo executivo (Despacho Normativo 7/2013, de 11 de junho), e a introdução de exames nacionais com carácter sumativo no 1º e 2º ciclo do ensino básico (Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro). Com estes factos em mente, e tendo em conta que temos hoje a possibilidade de comparar dois modelos distintos de avaliação externa das aprendizagens no 2º ciclo – já que os exames nacionais vieram substituir as provas de aferição – parece-nos apropriado questionar que modelo é mais propício à igualdade de

---

<sup>1</sup> Paulo Rangel, “Rumo ao facilitismo: rapidamente e em força!”, Público Online, 01/12/2015. Consultado a 01-12-2015, disponível em: <https://www.publico.pt/politica/noticia/rumo-ao-facilitismo-rapidamente-e-em-forca-1716079>. Graça Barbosa Ribeiro, “Exames do 4º e do 6º anos afetam todo um ano letivo”, Público Online, 17/05/2015. Consultado a 19-11-2015, disponível em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/provas-nacionais-do-4-e-do-6-anos-afectam-todo-um-ano-lectivo-1695800>. Alexandre Homem Cristo, “O que não se discute sobre os exames nacionais”, Jornal Observador, 22/06/2015. Consultado a 23-10-2015, disponível em: <http://observador.pt/opiniao/o-que-nao-se-discute-sobre-os-exames-nacionais/>.

<sup>2</sup> De destacar o trabalho histórico de Almerindo Janela Afonso (1998) neste âmbito, e os esforços relativamente recentes de recensão literária e reflexão crítica feito por Domingos Fernandes (2008) e do estado da arte em Portugal por Domingos Fernandes e Andreia Gaspar (2014).

oportunidades, i.e., qual dos modelos aplicados em Portugal produz resultados e processos educativos que estejam menos associados às condições sociais de origem dos alunos e aos seus trajetos escolares passados. Neste trabalho, propomo-nos dar resposta a esta questão, num âmbito geográfica e temporalmente situado, a partir de um estudo de caso realizado numa escola da periferia de Lisboa.

No primeiro capítulo, damos corpo à problemática central da pesquisa, que consiste na forma como as desigualdades educativas – de resultados e processos escolares – se produzem e reproduzem em contextos distintos de prestação de contas; tentamos ainda caracterizar os dois modelos de avaliação externa das aprendizagens em Portugal, exames nacionais e provas de aferição, lendo a sua relação com alguns indicadores nacionais de escolarização no âmbito dos ciclos políticos e de reforma educativa. No segundo capítulo, justificamos a pertinência e alcance da estratégia metodológica adotada nesta pesquisa, assim como explicamos as estratégias de recolha de dados e os procedimentos de operacionalização de indicadores. No terceiro capítulo, dividido em três partes, lançamo-nos sobre os resultados da pesquisa: começamos por uma breve caracterização do contexto de estudo, e das tendências na evolução da composição social e resultados da escola em anos diferentes, e face à Área Metropolitana de Lisboa (AML); de seguida, observamos a evolução das desigualdades nos resultados entre os alunos da escola em estudo, das provas de aferição para os exames nacionais; finalmente, exploramos alguns dos processos de segregação e seletividade de que o processo de recolha de dados deu conta, e da sua relação com as provas de aferição e os exames nacionais. Concluímos com uma reflexão acerca das limitações da pesquisa, assim como ponderamos as principais implicações dos resultados obtidos para a teoria e investigação sociológica na arena da avaliação das aprendizagens e das desigualdades educativas.

## **CAPÍTULO 1 – AS DESIGUALDADES EDUCATIVAS NA ERA DA PRESTAÇÃO DE CONTAS: O QUE SE ESPERA DOS ALUNOS, DAS ESCOLAS E DAS POLÍTICAS?**

### **1.1. A escola entre a reprodução social e a igualdade de oportunidades: olhares sociológicos**

A temática das desigualdades sociais na escola tem sido uma das mais exploradas no campo da sociologia da educação; a isto não será alheio o facto de um dos autores fundador desta subdisciplina ter destacado o papel da escola na atribuição de papéis sociais aos indivíduos, e no garante da ordem nas sociedades industriais. Enquanto instituição, a escola tem, na visão de Durkheim, uma capacidade inigualável para desempenhar estas funções, substituindo a igreja na sua função de controlo e socialização secundária, quer através do reconhecimento do mérito académico independentemente das origens sociais, quer através da capacidade de congregação das crianças de origem operária para a sua socialização cívica e cultural (Durkheim, 2011 [1922]). Estão presentes nesta conceção de escola dois conceitos que importa ressaltar. Por um lado, a ideia de que a escola pública consegue, ao integrar todas as crianças independentemente da sua origem social, durante toda a sua infância, nivelar as capacidades académicas individuais e garantir que apenas o mérito é recompensado, constitui uma formulação muito clara da crença do autor na *meritocracia* não só enquanto valor social, mas enquanto objetivo máximo e atingível da instituição escolar. Por outro lado, a ideia de que a escola pública é o principal mecanismo de *coesão social* nas sociedades modernas, exercendo um controlo social duradouro sobre os indivíduos que por ela passam através da obrigatoriedade da sua frequência, uniformidade curricular e legitimidade do corpo docente para o exercício da autoridade pedagógica – garante-se assim a existência de uma “homogeneidade suficiente” nos valores e práticas que possibilita a vida em sociedade (Ibid.: 52).

As interrogações relativas à função da escola, à sua capacidade para engendrar a mudança social e aos mecanismos que lhe permitem exercer autoridade sobre os indivíduos, foram inicialmente formuladas num período histórico de consolidação dos Estados-Nação em vários países europeus, processo para o qual contribuiu grandemente a massificação do acesso à escolaridade primária, com os propósitos centrais de unificar culturalmente as sociedades nacionais e de alfabetizar segmentos da população tradicionalmente excluídos do ensino escolar (Canário, 2005)<sup>3</sup>. Ainda assim, estas questões perduraram durante décadas na discussão pública e académica, sendo ainda hoje um objeto de estudo disputado por diferentes escolas de

---

<sup>3</sup> Em Portugal, o processo histórico-político de transformação da escola numa instituição de massas apresenta as suas especificidades. Podemos afirmar que a I República inseria a escola num lugar central do seu projeto político de transformação das mentalidades, moldadas pelo catolicismo, para um republicanismo laico “alicerçado agora na ideia de Pátria” (Almeida e Vieira, 2006: 59). No entanto, o Estado Novo veio redefinir o papel da escola: no seio do regime ditatorial salazarista, esta assume explicitamente a função de controlo das populações – particularmente da população rural, geograficamente dispersa e tradicionalmente distante dos centros de poder – e de transmissão dos valores conservadores do regime; para efetivar estes dois objetivos, era necessário que toda a população fosse não só alfabetizada, mas também *socializada* na escola, durante tempo suficiente que permitisse adquirir as competências essenciais para a compreensão e assimilação dos valores do regime (Mónica, 1978).

pensamento que concorrem na explicação das relações entre a organização escolar, o sistema de ensino, as relações produtivas e as restantes instituições sociais, bem como do papel da escola na socialização dos indivíduos<sup>4</sup>. Uma das correntes sociológicas que mais tem pensado estas questões é o conjunto de teorias que são geralmente designadas por *teorias da reprodução*, e que se caracterizam pelo “facto de verem a escola como uma das instituições-chave para reproduzir as relações económicas vigentes numa sociedade. A educação, neste modelo, tem como meta a socialização dos alunos e alunas com a finalidade de contribuir para a reprodução das relações sociais existentes” (Santomé, 1995: 58). As teorias da reprodução na sociologia da educação têm em comum a preocupação em desocultar o carácter profundamente ideológico e/ou arbitrário da instituição escolar, estando esta imbricada na manutenção das relações de poder vigentes nas sociedades contemporâneas. Para estes autores, longe de ser o garante da igualdade de oportunidades através do princípio da meritocracia que Durkheim exaltava, a escola moderna está desde a sua génese ao serviço de interesses de determinados grupos sociais – i.e., das classes sociais dominantes (Seabra, 2009).

Entre si, as teorias da reprodução diferem fundamentalmente na ênfase que colocam no papel da esfera económica ou da esfera cultural enquanto meio através do qual se efetua a reprodução social. As primeiras, de inspiração marxiana, evocam o *princípio da correspondência* entre as estruturas escolares e a esfera produtiva como principal forma de socialização secundária das crianças de origem operária, moldando-as às posições que irão ocupar mais tarde na esfera produtiva. As segundas evocam a *autonomia relativa* da instituição escolar face à esfera económica como sendo o principal mecanismo de imposição da legitimidade desta instituição, sendo a reprodução social um produto da (des)continuidade entre a cultura dos grupos sociais de origem e a cultura escolar. Nas teorias da reprodução de inspiração marxiana, para além das aprendizagens técnicas necessárias à realização de determinadas funções, a inculcação do posicionamento dos alunos na estrutura social é realizada ao longo da escolaridade obrigatória também através daquilo que alguns autores chamaram mais tarde o currículo oculto, i.e., o conjunto de valores, normas e modos de funcionamento que, formalmente, não fazem parte do currículo oficial, mas que estruturam a instituição e que são impostas de forma implícita e continuada aos alunos, no quotidiano escolar (Santomé, 1995). Bowles e Gintis (1982) argumentam que a recriação das relações hierárquicas

---

<sup>4</sup> Se é verdade que existe, hoje, uma base comum de consenso entre as várias correntes de pensamento da sociologia da educação – no que diz respeito ao reconhecimento do papel da escola na reprodução das desigualdades sociais – também é verdade que as várias tendências se diferenciam fundamentalmente na ênfase que colocam na capacidade de as organizações escolares, os agentes educativos e mesmo os sistemas educativos atuarem sobre esta tendência de reprodução das relações sociais pré-existentes, contrariando-a ou reforçando-a. Neste subcapítulo, daremos claro ênfase às teorias da reprodução social estrutural-funcionalistas – decisão que se justifica pela necessidade de se constituir como problemática a escola enquanto instituição social imbricada na legitimação e consolidação das relações de poder das sociedades (Bourdieu e Passeron, 1980 [1970]); isto permitir-nos-á, de seguida, entender a forma como a nova ordem educativa mundial – o neoconservadorismo educacional – vai atuar num ímpeto renovado de standardização e controlo (Afonso, 1998) que tende a reforçar a reprodução das desigualdades educativas, ao desenvolver novos mecanismos de estratificação e segregação educacional no seio do sistema e dos territórios educativos, e no seio das próprias escolas (Antunes e Sá, 2009; Melo, 2009).

entre subordinados e chefe (ou aluno e professor) é um dos elementos fundamentais do currículo oculto; os alunos aprendem a reconhecer legitimidade a uma autoridade, na figura do professor, para controlar os seus comportamentos, avaliar a sua performance e atribuir recompensas (as classificações) de acordo com a qualidade do trabalho desempenhado, mediante a mesma lógica de competição laboral para a aquisição de um salário. Este foco nas classificações inculca ainda a alienação face ao produto do trabalho escolar desenvolvido pelos alunos. Para além disso, também a forma de organização e divisão do trabalho escolar apresenta paralelismos com a organização do trabalho industrial: o cumprimento de horários fixos, o controlo disciplinar sobre o corpo e os movimentos, e a standardização dos métodos de ensino e aprendizagem são os exemplos mais gritantes. É de sublinhar a importância da formulação do princípio da correspondência para entender o que muitos autores denominam hoje como sendo a neotaylorização dos sistemas de ensino a nível global, em consequência da viragem neoconservadora das políticas de educação, e dos novos modos de regulação educativa (Afonso, 1998). Segundo Au (2011), assistimos nas últimas décadas a um retorno a padrões de ensino e aprendizagem inicialmente propostos por teorizadores do currículo como Franklin Bobbit, na primeira metade do século XX. De forma semelhante ao esquema de Bowles e Gintis, o professor no neotaylorismo assemelha-se ao chefe de fábrica, sendo responsável pelo controlo do trabalho em sala de aula com vista à maior eficiência e eficácia possíveis – i.e., deve apresentar os melhores resultados escolares possíveis com os recursos, ou matéria-prima, de que dispõe –, e os alunos incorporam o papel dos trabalhadores de montagem, recebendo os *inputs* de aprendizagem transmitidos pelo professor e executando o produto final (teste)<sup>5</sup>. Este novo *status quo* educativo vem substituir o entendimento da escola reinante a partir do fim da II Guerra Mundial, que colocava ênfase no papel de desenvolvimento e de alavanca para a mobilidade social que a instituição escolar deveria desempenhar, em sociedades que se queriam democráticas, igualitárias e economicamente desenvolvidas (Canário, 2005).

No entanto, é legítimo perguntar se será a escola a única instituição social da modernidade que transpõe, nos seus modos de funcionamento, as lógicas da esfera produtiva, e que tem capacidade para as impor às crianças. Louis Althusser aborda esta questão, e sugere que é através da obrigatoriedade da sua frequência que se inculca a ideia de que o posicionamento das crianças e das suas famílias na estrutura social deriva de capacidades inatas e de uma ordem “natural” de relações humanas, já que todos tiveram possibilidades de frequentar um sistema de ensino baseado em valores humanistas, igualitários e democráticos. Este é, segundo o autor, o grande trunfo da escola: o facto de estar totalmente separada, pelo menos na aparência, dos aparelhos repressivos do Estado (a polícia e o exército), apesar de na verdade a repressão estar presente, simbolicamente, na instituição – os castigos, as expulsões, as formas de disciplinação da postura e

---

<sup>5</sup> Face ao taylorismo de fábrica, metáfora utilizada pelo autor para salientar a standardização do trabalho pedagógico na era da prestação de contas, o neotaylorismo educativo tem a particularidade de esvaziar o docente, “chefe de fábrica”, de grande parte do poder e controlo sobre o trabalho que efetua, sendo este trabalho condicionado simultaneamente pelas exigências das políticas e do mercado educativo. Continuaremos a abordar a temática dos impactos da prestação de contas nos contextos educativos em maior pormenor, no subcapítulo seguinte.

linguagem dos alunos, inclusive os sistemas de classificação académica que cristalizam os alunos em categorias valorativas externamente atribuídas. A escola é, portanto, através da sua aparência não-repressiva, o principal mecanismo de “reprodução das condições de reprodução” das relações produtivas no capitalismo avançado (Althusser, 2001 [1971]: 1483). Até hoje, a imagem social da escola como veículo para a igualdade social e recompensadora do mérito individual mantém-se. Assiste-se a uma perpétua externalização das causas do insucesso escolar: as falhas mais apontadas dizem respeito ao que se passa nas famílias dos alunos, especialmente da classe trabalhadora, cuja suposta “omissão parental” não possibilita uma ação pedagógica eficaz (Lahire, 1997: 334); menciona-se pouco o papel da escola na segregação e perpetuação do insucesso de alunos segundo as origens sociais, que são referidas apenas pelas características negativas que comportam os alunos das classes populares, ou de origem imigrante dos países da periferia mundial (Melo, 2009; Abrantes, 2008).

Tal como Althusser, também Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron atribuem centralidade, na sua formulação teórica da reprodução social, à capacidade que a escola possui de neutralizar os juízos sociais e impor assim visões do mundo que, apesar de serem específicas a determinados grupos sociais, se estabelecem como universais. Na sua teoria da *violência simbólica*, – que definem como “todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da sua força” (Bourdieu e Passeron, 1980 [1970]: 23) – a escola reproduz as relações de dominação existentes numa determinada formação social, conquistando aos olhos dos alunos, das suas famílias e da sociedade legitimidade nas suas quatro vertentes de atuação: a ação pedagógica, a autoridade pedagógica, o trabalho pedagógico e o sistema de ensino. Através destes veículos, imporá uma cultura que coincide com a partilhada pela burguesia (detentores dos meios de produção e quadros dirigentes) e pequena burguesia intelectual (professores do ensino público e universitário, e técnicos superiores), e que exclui necessariamente as restantes culturas – nomeadamente os códigos culturais e linguísticos da classe operária, do proletariado agrícola, e também das populações de origem imigrante não-europeias. Este arbítrio cultural exerce de forma eficaz a sua influência graças à autonomia relativa de que goza o sistema educativo face ao domínio da produção e das relações de classe, o que permite à instituição escolar afirmar-se como isenta de preconceitos nos juízos que formula. Nesta teoria, o exame é um dos instrumentos de legitimação da autoridade pedagógica: é essencialmente através da passagem por mecanismos de seleção “neutros” que alunos de diferentes origens sociais desenvolverão relações diferenciadas com a escola, interiorizando como sucessos ou fracassos individuais aquilo que são resultados, na verdade, de um maior ou menor grau de *continuidade cultural* com os valores, métodos de trabalho, códigos linguísticos e conteúdos escolares (Seabra, 2009: 90).

As perspetivas até aqui exploradas foram alvo de análise crítica no seio da sociologia da educação, especialmente a partir dos anos 1980. No âmago das críticas, estava essencialmente o carácter estrutural-funcionalista das teorias da reprodução social, que não permitia compreender, entre outras coisas, os “casos excecionais”, i.e., os alunos que sucedem no sistema de ensino apesar de condições sociais de origem

pouco propícias a percursos escolares longos e de qualidade<sup>6</sup>. Estas perspetivas, que colocaram em cheque o alcance das teorias da reprodução sem, no entanto, negarem as suas premissas fundamentais – leia-se, que a escola tende a reproduzir a ordem social, ao valorizar a cultura partilhada pelas classes dominantes em detrimento das restantes – surgem parcialmente em resposta aos números que apontavam uma massificação da entrada e permanência de alunos de várias origens sociais nos sistemas educativos, e Portugal não foi uma exceção neste aspeto. No entanto, afirmar que se deu nas últimas décadas uma expansão no acesso aos vários níveis de ensino, quer da população em geral, quer dos diferentes grupos sociais (Sebastião, 1998) não nos permite afirmar de forma inequívoca que a educação se democratizou. É necessário distinguir, por um lado, entre processos diversificados de acesso aos vários níveis educativos – por exemplo, como sugere Merle (2000, em Seabra, 2009: 84), definindo tipologias de democratização consoante a diminuição, aumento ou manutenção das distâncias nas taxas de acesso entre vários grupos sociais –, e por outro lado, entre formas distintas de integração no sistema escolar dos vários grupos sociais, que configuram diferentes graus de igualdade de oportunidades. Já na década de 1970, Christian Baudelot e Roger Establet chamavam a atenção para o caráter equivocadamente unificador da escola francesa: as elevadas taxas de acesso e permanência das crianças de classes populares deviam-se sobretudo à criação, no interior do sistema de ensino, de fileiras alternativas para comportar estes alunos. Estas vias curriculares são menos prestigiadas pela sua natureza técnico-vocacional, e atuam como instrumento de controlo da população estudantil cujos *backgrounds* sociais os colocam em confronto com a cultura escolar tradicional que permite, entre outras, o prosseguimento de estudos superiores universitários (Baudelot e Establet, 1971). Este mecanismo de diferenciação escolar é, segundo os autores, o principal modo de correspondência entre a estrutura de classes e os sistemas educativos massificados, já que efetiva a noção de “escola a duas velocidades” (Nóvoa, 2009: 25), e permite o desenvolvimento de uma ação e trabalho pedagógico adaptados consoante os públicos escolares – preparando efetivamente os alunos, consoante as suas origens sociais, para as posições que irão ocupar na estrutura de relações produtivas. Como referem Bourdieu e Champagne (1992), estes alunos estão dentro da escola, mas nas suas margens: “excluídos do interior”.

---

<sup>6</sup> Um dos proponentes de uma reformulação na forma como a teoria sociológica deveria olhar para as desigualdades educativas foi Bernard Lahire (1997). Partindo de uma teorização altamente devedora da teoria da reprodução cultural de Bourdieu, Lahire tentará descobrir as especificidades que potenciam ou diminuem as possibilidades de sucesso escolar dos seus descendentes, no universo familiar de várias famílias de classe trabalhadora com baixos níveis de instrução. Descobre que é na relação quotidiana com a escrita – ou, recuperando a conceptualização bourdiana, nos modos de *incorporação do capital cultural objetivado* –, nas formas de ordenação da vida familiar e nas características da moral doméstica que se encontram os fatores possibilitadores de trajetórias mais longas e bem-sucedidas na escola (sem descartar os casos de famílias altamente mobilizadas para a escola, de que a literatura vai dando conta; ver Diogo, 2008). Em Portugal, destaca-se ainda o trabalho de Cristina Roldão, que dá conta, entre outras coisas, da importância dos fatores extrafamiliares (amicais, escolares e comunitários) propiciadores destes trajetos “inesperados” (Roldão, 2015)

De facto, pesquisas recentes acerca das desigualdades na escola têm procurado entender a forma como os sistemas educativos e as organizações escolares sofrem processos de *estratificação social e geográfica* no seu seio. A criação de percursos curriculares vocacionais/profissionais pode ser problematizada, como vimos, enquanto forma de gestão dos públicos escolares “indesejados”, contribuindo assim para a segregação relativa dos alunos com desempenhos escolares baixos e condições sociais de origem mais desfavorecidas no seio das próprias instituições de ensino (Bourdieu e Champagne, 1992; Dupriez, Dumay e Vause, 2008). Este efeito segregativo é particularmente importante quando sabemos que a orientação vocacional é permeada de expectativas quer dos próprios alunos, quer dos seus professores, relacionadas com as características sociais dos jovens, nomeadamente as suas origens de classe, a escolaridade dos pais, a origem nacional e o género (Mateus, 2014; Silva, 1999). A constituição das turmas é, ela própria, permeada de lógicas que extravasam a frequentemente enunciada preocupação com a “manutenção dos grupos que já estavam constituídos nos ciclos anteriores” (Abrantes e Sebastião, 2010: 87). A formação de turmas tem, de facto, um carácter profundamente seletivo e segregativo (Seabra et al., 2014). Também a concorrência entre escolas públicas por “mais e melhores” públicos escolares consolida dinâmicas de segregação geográfica, *guetizando* ainda mais as escolas situadas em zonas periféricas e com populações mais desfavorecidas do ponto de vista das origens sociais em detrimento de outras escolas, que se constituem como estabelecimentos “de excelência” quer do ponto de vista dos resultados que obtêm, quer das classes sociais dos alunos que as frequentam (Ibid.).

É sabido que as desigualdades educativas persistem, em Portugal e no resto do mundo (DGEEC, 2016a; DGEEC, 2016b; OCDE, 2012). Citando Seabra (2009),

“(…) a escola da modernidade universalizou-se no acesso, prolongou o tempo de permanência de todos, criou a ‘escola única’, mas só muito parcialmente se democratizou – adiou-se a exclusão escolar explícita para momentos mais tardios, criaram-se novas modalidades de distinção e hierarquização dos públicos escolares, em suma, as desigualdades escolares sofreram uma translação nos tempos e nos espaços em que ocorrem, sem nunca terem deixado de assumir a intensa marca das diferenças sociais.” (Seabra, 2009: 88)

Tendo em conta tudo isto, dificilmente se pode esquecer que a escola não é uma instituição ideologicamente neutra, ou mesmo igualizadora das oportunidades: tendencialmente, ela reproduz a ordem social previamente existente. É, pois, necessário considerar as mutações que ocorreram, nas últimas três décadas, nas relações entre o Estado e o mercado, e a forma como estas condicionaram o desenvolvimento de uma nova forma de regulação da educação a nível nacional e transnacional (Afonso, 1998; Barroso, 2003). O que acontece aos processos de estratificação e segregação nos sistemas educativos e nas organizações escolares, num quadro de penetração das lógicas de mercado nas formas de regulação da educação, e de intensificação da competição inter e intraescolas? Que papel desempenha a avaliação educacional nestes processos, e na consolidação da nova ordem educativa?

## 1.2. ‘The age of accountability’: a (re)produção das desigualdades na escola dos resultados

Os anos 1970 assistiram à colisão da ideia de construção de uma escola para todos/as e de combate às desigualdades educativas com a crise petrolífera de 1973, e a derrocada das margens de lucro nos países desenvolvidos; estes movimentos representam a transformação do capitalismo para uma nova fase de expansão e de reconfiguração das relações produtivas a nível global (Harvey, 1992). A ascensão do neoliberalismo enquanto sistema económico e político fez-se acompanhar de um discurso que colocava a necessidade de reforma do Estado-providência no centro das medidas urgentes a tomar, no sentido da sua flexibilização, modernização e eficiência financeira. Os setores em cujo Estado era o maior interveniente, entre eles a educação, foram alvo de reformas que tinham como princípios basilares os postulados do que ficou conhecido como *New Public Management*, e que Stephen Ball sumariza em cinco objetivos fundamentais, no que respeita à relação entre educação e mercado(s):

“(1) A melhoria da economia nacional através do estreitamento das ligações entre escolarização, emprego, produtividade e comércio. (2) O aumento dos resultados dos alunos em competências relacionadas com a empregabilidade. (3) A obtenção de um controlo mais direto sobre os conteúdos e monitorização do currículo. (4) A redução dos custos da educação para o Estado central. (5) O aumento do *input* comunitário na educação, potenciando um maior envolvimento na tomada de decisões escolar e pressões do mercado.” (Ball, 1998: 122)

Assim, a capacidade de controlar o que o Estado gasta na educação, e de tomar decisões quanto à alocação de recursos do ponto de vista da sua maximização – i.e., obtendo os melhores resultados com o menor gasto possível –, implica a recolha sistemática de dados que permitam elaborar juízos “objetivos” acerca da performance do sistema educativo e dos seus intervenientes, entre eles as escolas, os alunos e os professores (Mons, 2009; Afonso, 1998). É neste contexto que a lógica da prestação de contas, inicialmente aplicada à administração pública com o propósito de tornar as finanças e os processos de Estado “transparentes” e eficientes, penetra no sistema educativo. Neste novo modelo de regulação educativa, instituem-se os testes estandardizados como instrumento central de *enforcement* dos padrões de excelência na educação, e a publicação de *rankings* (ou *league tables*) baseados nos resultados destes testes como principal mecanismo regulatório da competição interescolas (Antunes e Sá, 2009). O discurso ideológico que sustenta este modelo é, segundo vários autores, o de um declínio na qualidade dos padrões educacionais, e da ineficácia da ação das escolas públicas sobre o flagelo dos maus resultados (Ball e Youdell, 2008; Barroso, 2003; Afonso, 1998; Abrantes, 2008). Como “prova” desta decadência, apresentam-se os resultados obtidos nos testes estandardizados – não só os realizados a nível nacional, mas também os de provas como o PISA –, que demonstram de forma “inequívoca” o falhanço das escolas na preparação das crianças e jovens para a competição económica, que hoje se faz em mercados transnacionais; as políticas de prestação de contas assentam, portanto, numa conceção dos alunos enquanto

capital humano a ser maximizado (Apple, 2005)<sup>7</sup>. Neste novo modo de regulação da educação, de que forma se reconfigura a preocupação com a igualdade de oportunidades que a escola deve, no seu projeto democrático, assegurar? Quais as consequências que advêm de um paradigma educativo onde a educação deixa de ser entendida como um bem essencialmente público, para passar a ser entendida como um bem posicional, cujo valor é definido pelos pontos que confere no acesso a posições desejadas no mercado de trabalho ou nos níveis superiores do sistema de ensino (Ball e Youdel, 2008: 15; Van Zanten, 2005)?

Sabemos que para os chamados “herdeiros” (Bourdieu e Passeron, 2014 [1966]), a escola sempre teve uma função instrumental na perpetuação do seu estatuto social, mas ainda assim, esta efetivava-se de forma implícita, nos interstícios dos princípios filosóficos e políticos estabelecidos pelos Estados quanto à igualdade de oportunidades. O que se passa hoje, passadas cerca de seis décadas da publicação do relatório Coleman e da consolidação, na sociologia da educação, de um consenso relativo acerca da desigualdade enquanto fator que permeia a escola e o sistema educativo, é que a própria política educativa redefine o papel das instituições escolares como sendo o da maximização dos resultados globais, subordinando assim a promoção da equidade a princípios de mercado como a competitividade e a eficácia (Afonso, 2002). Alguns autores apelidam este processo de penetração das lógicas mercantis na educação como sendo formas escondidas de privatização, ou privatização endógena, e cuja principal consequência é a criação de quase-mercados educativos (Ball e Youdel, 2008). O termo “quase-mercado”, por oposição a uma ideia de mercado educativo *tout court*, pretende demonstrar como a regulação institucional da educação no neoliberalismo não passa exclusivamente pela diminuição do papel do Estado central, ou pela mera transferência de responsabilidades para o campo da livre-concorrência. Na realidade, acontece também que o Estado reforça os seus mecanismos de controlo sobre os processos e resultados educativos, chamando a si o dever de definir metas, currículos, e de avaliar a performance do sistema, no seu todo e das partes que o constituem – aquilo a que Almerindo Janela Afonso chama de “Estado Avaliador” –, ao mesmo tempo que estabelece condições para a realização de “pressões competitivas” entre escolas, alunos e professores, com base nos resultados destas avaliações (Afonso, 2002: 121). Esta conceptualização permite-nos entender como complementares, e não-paradoxais, os movimentos no sentido da autonomia das escolas e da submissão dos alunos a testes estandardizados contruídos, implementados e corrigidos pelas instituições centrais da educação.

---

<sup>7</sup> Esta leitura, que perspetiva a penetração da lógica de prestação de contas na educação no quadro de uma viragem neoconservadora e neoliberal à escala mundial, contrasta com a visão marcadamente apolítica de agências internacionais como a OCDE, que postulam o surgimento de políticas de controlo, monitorização e avaliação educativas como constituindo uma inevitabilidade histórica, a que não será alheio o facto de terem estado profundamente implicadas na disseminação e *enforcement* destes mecanismos (Connell, 2013: 109). Nesta perspetiva, a prestação de contas é esvaziada do seu contexto de surgimento histórico e naturalizada, sendo conceptualizada enquanto resposta a uma necessidade objetiva de “responder a desafios económicos e sociais” (OCDE, 2013: 13).

Regressando à questão da justiça social em tempos de prestação de contas, João Barroso sugere que a igualdade de oportunidades permanece no discurso das políticas educativas, mas que o seu domínio de intervenção é progressivamente descentralizado, quer para o âmbito da autonomia das escolas – exemplo disto são a previsão na legislação de atividades de apoio pedagógico e criação de percursos curriculares alternativos (PCA) para combater o insucesso escolar –, quer com programas territorializados como o TEIP, cuja lógica é compensatória. Este movimento de transferência da responsabilidade sobre a garantia da igualdade educativa do Estado para as organizações escolares, adverte o autor, tem um efeito “paliativo que, não atacando a raiz do processo de produção das desigualdades, deixa às iniciativas das escolas a tarefa de ‘pacificação’ escolar e social” no combate ao insucesso escolar (2003: 76). Também Pereira caracteriza de forma genérica o período entre 1974 e 2014 em Portugal como tendo assistido a uma “(...) recondução do sistema de ensino público a uma tramitação mais preocupada com a elitização em nome da seletividade («excelência», na novíngua oficial) do que preocupada com a equidade (...)” (2014: 18). O que nos traz a outro dilema: sabendo que as preocupações que norteiam a política educativa atual ultrapassam a questão da justiça social, e que as medidas legislativas nacionais tomadas na educação são moldadas tendo como enquadramento a necessidade de melhorar continuamente a qualidade dos *outputs* educacionais – i.e., aumentar os resultados globais nos testes standardizados –, de que forma reagem as organizações escolares e a rede educativa a estas demandas contraditórias? De que forma se processa, no terreno da gestão escolar e territorial, e da ação pedagógica, a conciliação entre o combate ao insucesso escolar e a procura de uma vantagem competitiva sobre outras escolas com base nos resultados da avaliação externa das aprendizagens?

Diversos autores, quer portugueses quer estrangeiros, têm explorado esta questão, identificando a ideologia da *excelência educativa* como eixo a partir do qual se reforçam – ou, mesmo, se criam novas – desigualdades escolares entre alunos com diferentes níveis de desempenho, trajetos passados e origens sociais. A excelência assume-se como novo padrão de qualidade educativa, sendo diretamente devedora das lógicas de competição escolar e de uma conceção de escolaridade enquanto “jogo”, onde o propósito é somar pontos consecutivos e ultrapassar as provas – quer no sentido de obstáculos, quer no sentido literal, de testes standardizados –, acentuando assim uma relação estratégica de certas frações de classe e grupos étnico-nacionais com a escolaridade, com o objetivo de vencer os restantes alunos/escolas na corrida pelos melhores resultados (Smyth e Banks, 2012; Perrenoud, 1995; Van Zanten, 2005). Aqui, importa relembrar a discussão acerca da reestruturação das relações produtivas no atual modo de produção capitalista, já que a forma como a competição escolar se processa deve bastante ao que alguns autores chamam o posicionamento de classe dos “herdeiros” – a classe dominante para quem a escola moderna é desde sempre o principal mecanismo de legitimação da sua posição social, num entendimento bourdiano –, quer da nova classe média (*professional-managerial class*, ou profissionais técnicos e de enquadramento), face ao mercado de trabalho hoje. Au (2008) e Apple (2005) argumentam que estas duas frações de classe estão particularmente aptas a “jogar o jogo” da competição escolar: ambos os grupos beneficiam da introdução, por exemplo, de testes standardizados, já que o efeito de estratificação escolar que estes produzem reforça

a sua posição de supremacia neste jogo. Assim, ambos estão predispostos a investir, por exemplo, capital financeiro adicional para assegurar um lugar cimeiro dos seus filhos nos vários patamares da escolarização, através das explicações – o novo campo de competição educativa a que vários autores chamam o mercado-sombra, e que é responsável pelo aparecimento daquilo a que Neto-Mendes (2014) chama os “explicandos meta-vinte”, i.e., alunos que frequentam as explicações não como forma de compensação do insucesso escolar, mas como recurso para a excelência.

À aposta nas explicações privadas, soma-se a aposta, por parte dos alunos de origens sociais mais favorecidas, em formas de distinção comportamental no contexto académico, entre as quais se contam o interesse nos conteúdos demonstrado através da participação ativa, o cuidado com a postura, a linguagem de deferência para com o corpo docente, o empenho na realização do trabalho escolar, a assiduidade e pontualidade, etc. (Kelly, 2008). Todos estes aspetos “interferem nos juízos qualificadores dos professores” (Resende, 2014: 85), distinguindo certos alunos pela qualidade que lhes é imputada pelos docentes como sendo fruto do seu “dom”, de outros alunos, que na ausência destes comportamentos ou na sua menor escala em comparação com os restantes permanecem na sombra das expectativas dos professores. Também entre alunos de origem imigrante – particularmente cabo-verdiana – e autóctone, Seabra (2010) demonstra existirem diferenças na forma como os comportamentos em sala de aula são geridos, e entendidos pelos professores. Na Irlanda do Norte, Smyth e Banks (2012) estudaram o impacto dos padrões de excelência e de competição académica nas expectativas e comportamentos escolares dos alunos. Detetaram diferenças significativas entre o *ethos* escolar desenvolvido pelos alunos de classe média-alta e pelos alunos de origens populares, desde o ano terminal do ensino básico até ao penúltimo ano do ensino secundário. Todos foram submetidos às mesmas políticas de avaliação externa das aprendizagens, tendo realizado uma prova estandardizada *high-stakes*<sup>8</sup> no final do ensino básico, e estando prestes a realizar a prova de conclusão do ensino secundário, que tem funções de seleção, certificação e ingresso no ensino superior. Apesar disso, enquanto os primeiros incorporaram uma visão da escola como um campo de competição e de forte investimento individual-instrumental, os segundos desenvolveram aquilo que alguns autores têm vindo a chamar o “distanciamento” face à escola (Abrantes, 2008), adotando uma postura de indiferença e conformismo, quer em relação à instituição e às suas lógicas, quer em relação ao seu próprio posicionamento de subalternidade no seu seio.

O que permite que a competição escolar encontre legitimação em sociedades democráticas, sem que entre em conflito com o discurso da igualdade de oportunidades é a ideia de livre-escolha, tal como adaptada da economia política liberal (Ball, 1998; Connell, 2013). A escolha no campo da educação assenta em diversos mecanismos de regulação não institucional da rede educativa (Barroso, 2003), entre os quais

---

<sup>8</sup> A literatura define geralmente as provas *high-stakes* como sendo provas com mecanismos de recompensa/punição associados, quer para os alunos, quer para professores e escolas; pelo contrário, as provas *low-stakes* têm um propósito essencialmente formativo e de aferição (Jennings e Sohn, 2014; Mons, 2009).

se contam: as tabelas de liga (ou *rankings* escolares); a livre-escolha da escola<sup>9</sup>; os *vouchers* (ou cheques-ensino); e a escolha das turmas (ou turnos). O impacto destes mecanismos na estratificação e segregação escolares está já amplamente documentado, sendo claro que se contam, entre os efeitos negativos destas políticas, o estabelecimento de escolas e turmas de “elite”, e de públicos “desejáveis”, à custa do aumento da segregação de outras escolas e alunos (OCDE, 2012; Abrantes e Sebastião, 2010; Diamond e Spillane, 2004). A intensificação do confinamento dos alunos de classe trabalhadora e/ou imigrante nas escolas menos prestigiadas e geograficamente guetizadas – *estratificação escolar* – deve muito quer às políticas de territorialização da oferta educativa, quer às desigualdades nos usos da “escolha” parental por parte de pais com diferentes volumes de capital escolar, inserções profissionais e origens nacionais. De facto, são as famílias das classes médias-altas e as autóctones que mais exercem o seu direito de escolha, quer entre escolas, quer dentro das instituições de ensino, no sentido de controlar o ambiente educativo dos seus descendentes (Vaz Zanten, 2005). Esta procura desigual dos estabelecimentos de ensino provoca efeitos perniciosos no planeamento da rede escolar, reforçando a competitividade de um nicho de escolas à custa do reforço da segregação dos territórios, escolas e populações “pouco atrativas e pouco mobilizadas” (Barroso e Viseu, 2003: 911). A existência de listas públicas de resultados por escolas, com ou sem a ponderação de indicadores de “mais-valia”, é hoje comum em vários países, e pode potenciar o movimento de estratificação, cristalizando as reputações (boas ou más) de certas escolas (Melo, 2009). No entanto, os efeitos diretos destas tabelas nas desigualdades educativas ainda não são claros na literatura (Wolf et al., 2007).

A conceptualização dos estudantes enquanto capital humano na era da prestação de contas, tal como proposto por Michael Apple, implica uma distinção entre aqueles cujos resultados são maximizáveis, e aqueles cujos resultados não o são – ou, como alguma literatura anglófona denomina, os “casos perdidos” e os “alunos-bolha”, i.e., aqueles que estão à beira da positiva (Ball et al., 2011; Jennings e Sohn, 2011). Aliada à luta entre escolas pelo aumento da sua vantagem competitiva nos resultados sobre outras escolas, a tendência de rotular também os alunos consoante os seus níveis de desempenho escolar – e a sua probabilidade de serem bem-sucedidos nas provas de avaliação externas – constitui em grande medida uma resposta das organizações escolares às “pressões competitivas” de que fala Afonso (2002: 121), e um dos mecanismos através do qual se processa hoje a *segregação escolar*. Obviamente, sabemos que a atribuição de rótulos aos alunos pelos professores, e a interação seletiva destes com os primeiros consoante critérios pouco meritocráticos, não é apenas um subproduto das políticas de prestação de contas, tendo provavelmente tantos anos quantos a escola de massas (Gomes, 1987)<sup>10</sup>. Ainda assim, podemos

---

<sup>9</sup> Apesar de, em Portugal, esta escolha ser consideravelmente mais regulada que noutros países (OCDE, 2012), podemos conjecturar que ela foi reforçada com a constituição de agrupamentos e mega-agrupamentos verticais de escolas, já que este movimento expandiu a zona de influência das escolas e alargou, assim os espaços de recrutamento de públicos.

<sup>10</sup> Abrantes (2008) mostra como a formação de juízos acerca dos alunos começa antes sequer do início do ano letivo, durante os primeiros conselhos de turma onde os docentes se preocupam em conhecer as turmas que vão receber.

argumentar, na linha de Youdell (2004), que a prestação de contas torna manifesta esta interação desigual, imbuindo-a de racionalidade e inscrevendo-a nas políticas de gestão escolar sob várias formas. Bradbury (2011) e Roberts-Holmes (2015) observam precisamente a maneira como a pressão para o aumento dos resultados provoca, logo nos primeiros anos de escolaridade, práticas de adaptação dos resultados internos àquilo que os auditores externos esperam, tendo em conta as origens sociais dos alunos. Ambos os autores constataam que estes procedimentos são plenamente assumidos pelas lideranças e professores entrevistados, e Alice Bradbury adianta que têm como consequência a deflação das notas dos alunos pertencentes a minorias étnicas e/ou às classes populares. Para além disso, um resultado comum às investigações acerca dos impactos da prestação de contas nas relações pedagógicas é o estreitamento curricular – i.e., “ensinar para o teste”, ou focagem exclusiva em métodos de ensino predominantemente expositivos e nos conteúdos curriculares com maior probabilidade de ser testados – e a *triagem educativa* – i.e., a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas para com diferentes alunos, consoante a capacidade estimada de cada um obter uma classificação positiva na prova de avaliação externa, e que geralmente consiste no desvio da atenção do docente, no decurso da ação pedagógica, e da administração escolar, no planeamento estratégico da ação educativa, para os já referidos “alunos-bolha”, os alunos que estão à beira da positiva, em detrimento dos alunos com os níveis mais baixos de desempenho (Youdell, 2004; Diamond, 2007; Hardy, 2015)<sup>11</sup>.

Outro método de segregação escolar que está amplamente estudado é a organização de turmas consoante os desempenhos académicos e/ou características sociais dos alunos. Sabemos que, no geral, a criação de turmas de nível é tendencialmente prejudicial para os alunos com piores desempenhos escolares, e que pouco influenciam o desempenho dos alunos com mais sucesso (Abrantes e Sebastião, 2008). Sabe-se ainda que as pressões competitivas associadas a regimes de prestação de contas podem potenciar a

---

Os alunos são “catalogados” segundo critérios que extravasam em larga medida o domínio dos resultados escolares, e que mergulham no campo do gosto subjetivo e das imagens sociais face a determinadas práticas, nomeadamente aquelas associadas às classes populares.

<sup>11</sup> Aqui, é importante realçar que a maior parte da bibliografia existente acerca do impacto dos mecanismos de prestação de contas nas desigualdades educativas é de origem anglo-saxónica. Estes países – os Estados Unidos da América (EUA), o Reino Unido (RU), a Austrália e a Nova-Zelândia – têm sistemas educativos consideravelmente mais descentralizados, de currículo unificado ao nível do ensino básico, onde a estratificação se realiza essencialmente ao nível da competição interescolar, e cujas políticas de prestação de contas estão consideravelmente mais ligadas a mecanismos de punição/recompensa do que a maioria dos sistemas europeus, entre os quais Portugal (OCDE, 2012; Horn, 2009). O incentivo para se focarem recursos pedagógicos nos “alunos-bolha”, à beira da positiva, pode ser mais prevalente em sistemas onde a utilização da retenção é mais rara – como é o caso dos EUA, do RU, da Austrália e da Nova-Zelândia, cuja proporção de alunos com 15 anos que afirmam já terem repetido pelo menos um ano escolar está consideravelmente abaixo da média da OCDE (OCDE, 2011: 2). Nestes sistemas, porque a retenção é utilizada apenas como medida excepcional, a única forma de aumentar as classificações globais é investindo atenção no máximo de alunos possível. Pelo contrário, nos sistemas educativos onde a retenção é prática comum, a pressão pode ir mais no sentido da aposta, por parte dos professores e dos administradores escolares, apenas nos alunos acima do limiar da positiva, e na reprovação dos restantes.

utilização deste método de agrupamento de alunos (Marks, 2014), e que é nas escolas com composições sociais mais desfavorecidas que esta prática será mais visível, já que os pais que não foram capazes de colocar os filhos numa escola prestigiada farão pressão adicional para que estes sejam integrados numa “boa turma” (Antunes e Sá, 2009). O encaminhamento de alunos para vias vocacionais – caso se trate do ensino secundário – ou pré-vocacionais – caso se trate do ensino básico –, constitui também uma forma de organização de turmas curricularmente diferenciadas. A ligação da tendência para o vocacionalismo no ensino básico, ou *tracking*, com os regimes de prestação de contas está ainda pouco explorada, mas Dupriez, Dumay e Vause (2008) sugerem que a atração de alguns países e líderes escolares por esta estratégia reside, por um lado, na possibilidade de diminuição das taxas de retenção, e por outro lado, na resolução a curto-médio prazo do problema da gestão dos públicos escolares; no entanto, os autores alertam que é necessário ter em conta o efeito desigual do encaminhamento precoce para estas vias, nomeadamente piorando significativamente as classificações dos alunos com origens socioeconómicas desfavorecidas.

No geral, os estudos que analisam os impactos da prestação de contas numa lógica comparativa – i.e., confrontando os processos educativos, e os resultados de diferentes grupos de alunos em dois ou mais momentos diferentes, caracterizados por regimes distintos de prestação de contas –, coincidem na conclusão de que a dificuldade dos padrões de proficiência e os mecanismos de recompensa/punição associados são os principais fatores na explicação do poder das políticas de prestação de contas para atenuar ou acentuar as desigualdades educativas (Mons, 2009). Quando o padrão mínimo a ser atingido é mais elevado, os resultados gerais tendem a piorar, particularmente para os alunos com níveis de desempenho escolar mais baixos; além disso, quando existem consequências elevadas para alunos, professores e/ou escolas associadas, os alunos nos percentis mais baixos de desempenho escolar obtêm piores resultados, já que as escolas têm incentivos para focarem recursos nos “alunos-bolha” (Lauen e Gaddis, 2012; Jennings e Sohn, 2011). Este efeito de desigualdade é particularmente forte em escolas com composições sociais mais desfavorecidas, já que são estas que sentem maior pressão para subir os resultados e aumentar o seu fator-competitivo (Diamond e Spillane, 2004).

### **1.3. Avaliação das aprendizagens e projetos políticos de educação em Portugal: que impacto nas oportunidades de escolarização?**

Pretende-se neste subcapítulo entender que tipo de medidas e instrumentos de avaliação externa das aprendizagens têm estado, na história da democracia em Portugal, associadas a determinados projetos políticos “de educação e inteligência” – esta estratégia de análise constitui aquilo que Fernandes define como a necessidade de considerar as opções tomadas ao nível da avaliação das aprendizagens no contexto das suas funções explícitas e implícitas, bem como na sua ligação a outras políticas (2014: 232). Complementando esta breve análise, observaremos ainda a evolução de dois indicadores de educação em alguns momentos marcantes da avaliação externa das aprendizagens – a taxa real de escolarização e a taxa de retenção e desistência –, com o intuito de extrair conclusões acerca da relevância das opções políticas

tomadas no campo da avaliação educativa para a distribuição das oportunidades de escolarização, em Portugal.

Fernandes (2014) sugere que a agenda política portuguesa para a avaliação das aprendizagens foi quase-inexistente entre 1974 e 1985, período em que as preocupações estavam voltadas, não apenas na área da educação, para a normalização política pós-25 de Abril<sup>12</sup>. O autor identifica como momento-chave para a definição dos princípios normativos da avaliação das aprendizagens a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 – este período, adequadamente chamado por Barroso como o *ciclo da reforma*, durou até 1999 (2003: 69). Neste tempo de intensa reforma educativa, cujo propósito essencial era compensar o atraso histórico em relação aos restantes países desenvolvidos através do alargamento da participação e do acesso de todos/as à escolaridade básica, fazia sentido entender a avaliação como um instrumento de apoio à aprendizagem, “defendendo essencialmente uma conceção formativa da avaliação e a autonomia dos professores e das escolas em matéria de avaliação das aprendizagens” (Fernandes, 2014: 255). No entanto, em 1996 os exames voltaram a fazer parte do sistema educativo português, com a sua reintrodução no final do ensino secundário (Fernandes, 2014), coincidindo com o 22º aniversário da abolição da ditadura<sup>13</sup>. Alguns autores atribuem o retorno dos exames, em parte, à consolidação no quadro das políticas educativas de uma narrativa social fatalista, que postula a derrocada do prestígio da escola pública e dos seus públicos e uma necessidade de retorno a padrões de exigência ou rigor dos quais o exame é representativo (Abrantes, 2008; Pereira, 2014). Isto significa que o *ciclo do descontentamento* que Barroso afirma iniciar-se apenas no início do século XXI, e que caracteriza precisamente como sendo marcado por uma “perceção de que a educação é um ‘sector em crise’” (2003: 72) se inicia ainda antes – e talvez seja pertinente assumir que a reintrodução do exame enquanto instrumento de controlo e regulação do sistema educativo, com funções seletivas mais do que formativas, é um dos marcos dessa viragem (Afonso, 1998; Fernandes, 2014).

A análise da evolução da taxa real de escolarização entre 1961 e 2000 (ver Anexo A) permite-nos colocar a possibilidade de que a função regulatória dos exames prende-se, também, com o efeito de controlo exercido sobre a tendência de desvalorização social – e conseqüentemente, económica – dos títulos académicos, que acontece quando graus de escolaridade como o ensino secundário (e até o ensino

---

<sup>12</sup> Este autor classifica o projeto de avaliação das aprendizagens durante o regime ditatorial como um “processo de seleção e exclusão” (Fernandes, 2014: 235). Para mais acerca do papel da avaliação – concretamente, dos exames – na ditadura salazarista, ver Mónica (1978). Para os fundamentos por detrás da sua abolição após o golpe de Estado do 25 de Abril de 1974, ver Sant’Ovaia e Costa (no prelo).

<sup>13</sup> Em Portugal, historicamente, as provas estandardizadas que servem de instrumento para a avaliação externa das aprendizagens têm sido os exames nacionais, ou as provas de aferição. Enquanto os primeiros têm associada uma função predominantemente sumativa e de seleção, as segundas têm funções essencialmente formativas, e ambas desempenham um papel importante na regulação do sistema e da rede educativa (Fernandes, 2014; Barroso, 2003), nomeadamente porque os resultados obtidos por escola servem de base à construção de *rankings* públicos desde 2001 (Melo, 2009).

superior), tradicionalmente elitistas e seletivos, atingem níveis de massificação inéditos na história do país (Sant’Ovaia e Costa, no prelo). Na figura, é visível que passamos de uma taxa real de escolarização neste grau de ensino de 1,3% em 1961, para 12,4% em 1981, e para 51,5% em 1995. Significa que um ano após mais de metade da população residente em Portugal com idade de frequência do ensino secundário estar matriculada, foi instituída uma prova de avaliação externa com o propósito duplo de certificação (conferindo um diploma que atesta a finalização do ensino secundário) e seleção (com um peso de 30% sobre a classificação interna, e de 50% para efeitos de entrada no ensino superior público) (Fernandes, 2014). Parece-nos, assim, razoável sugerir que a reintrodução dos exames nacionais em 1996 (Despacho Normativo n° 338/93, de 21 de outubro) é um dos marcos da viragem do ciclo da reforma para o ciclo do descontentamento ou, nas palavras de Gomes, para o “acordo cívico-industrial”, que consiste numa tentativa de conjugação do princípio da igualdade de oportunidades com o da livre-escolha e as exigências da economia (1999: 157). De facto, a partir deste momento seguiram-se várias outras medidas na área da avaliação das aprendizagens que contribuiriam para a intensificação dos mecanismos de quase-mercado na educação. Entre estas medidas contam-se: a construção dos primeiros *rankings* de escolas em 2001, a partir dos resultados nos exames nacionais do 12º ano; a introdução de provas de aferição no 6º ano, no mesmo ano letivo; a introdução de exames nacionais no 9º ano em 2004/05; a substituição das provas de aferição do 6º ano por exames nacionais em 2011/12; a introdução de exames nacionais no 4º ano em 2012/13; e a substituição destes exames por provas de aferição no 3º e no 5º ano, em 2015/16.

Parece-nos relevante observar duas medidas com particular atenção. Foi nos anos letivos de 2011/12 e 2012/13, volvidas três décadas e meia da sua abolição em Portugal, que se reintroduziram exames nacionais no final do 1º e 2º ciclo do ensino básico (Despacho Normativo n° 24-A/2012, de 6 de dezembro). Esta constituiu uma opção política *sui generis* no quadro das recomendações internacionais, bem como da prática dos restantes países europeus<sup>14</sup>. De facto, parece existir um consenso relativo quer no seio da academia, quer da comunidade internacional, acerca dos efeitos negativos – potenciadores das desigualdades educativas, e comprometedores dos resultados em geral – que advêm da introdução precoce de mecanismos de seleção escolar (Horn, 2009; OCDE, 2013). O Despacho Normativo acima citado, que definia as condições de realização dos exames nacionais – ou das “provas finais” – do 4º e 6º ano, previa ainda a adoção por parte das escolas, no âmbito da sua autonomia, de “medidas de promoção do sucesso escolar e situações especiais de avaliação” (Ibid., Secção VI). Não nos vamos alongar na análise deste texto legislativo, mas é importante ter em conta que algumas destas medidas envolvem, por exemplo, o

---

<sup>14</sup> Os dados mais recentes de que dispomos dizem-nos que a maior parte dos países europeus que utiliza testes estandardizados ao nível da educação básica (ISCED 1 e 2) fá-lo com o propósito de monitorizar a qualidade do sistema educativo, e que apenas uma minoria de países (seis) toma decisões sobre a carreira escolar dos alunos a partir dos resultados destes testes, nomeadamente quanto à via de ensino a integrar no ano letivo seguinte: geral ou vocacional. No ano letivo de 2008/09, apenas 2 dos 35 países europeus considerados utilizavam estes testes para decidir acerca da progressão dos alunos para o ano seguinte, e apenas 12 dos 35 países utilizavam os resultados para identificar necessidades educativas individuais (Eurydice, 2009).

encaminhamento de alunos para percursos vocacionais, e a criação temporária de “grupos de homogeneidade relativa” (Ibid., artigos 20º e 22º); além disso, a alínea 4 do artigo 22º contempla, curiosamente, a otimização do “desempenho dos alunos com elevada capacidade de aprendizagem”, prevendo a adoção de estratégias específicas para estes alunos a serem divisadas pelo conselho de turma e professores titulares (Ibid.). Consideramos que estas medidas são o reflexo de uma visão da educação, e da função da avaliação das aprendizagens, que contrasta visivelmente com o modelo que vigorou durante a fase anterior, que Fernandes afirma ter tido como objetivo “avaliar para melhorar os resultados escolares” (2014: 260), entre 2005 e 2009.

A análise dos números da reprovação – taxa de retenção e desistência – é um indicador complementar importante para explorar a relação dos vários modelos de avaliação externa das aprendizagens com o que se passa no sistema educativo. Abrantes (2008) mostrou anteriormente como este indicador tende a ressentir-se nos anos em que os resultados das provas externas são mais negativos, e tende a subir quando as provas apresentam resultados mais positivos. O Quadro 1.1. permite observar esta evolução concomitante, e extrair conclusões interessantes acerca do fenómeno do insucesso escolar e da sua relação com os exames nacionais. A notoriedade do ano letivo de 2011/12 (introdução dos exames nacionais de 6º ano) face ao de 2004/05 (introdução dos exames nacionais de 9º ano) é o facto de constituir uma inversão da tendência de decréscimo das retenções que não se verificava desde há dez anos. O que parece ser comum a ambos os períodos em análise é a subida considerável das retenções nos anos letivos em que se introduzem as provas; no caso do exame do 6º ano, este efeito parece estender-se à taxa de retenção do ano seguinte (14,8%, face a 12,9% no ano de introdução da prova). No ano letivo de 2012/13, ano de introdução da prova de avaliação do 4º ano, a taxa de retenção desce face ao ano anterior (quando se registou 5% de retenção), mas sobe progressivamente nos anos escolares anteriores (2º e 3º).

Quadro 1.1 – Taxa de retenção e desistência (%) por ciclo e ano de escolaridade no ensino básico, Portugal, 2000/01-2013/14

	00/01*	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14*
1º ciclo	8,8	8,5	7,6	6,7	5,5	4,4	4,0	3,7	3,6	3,7	3,3	4,4	4,9	5,0
1º ano	-	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4
2º ano	-	14,9	13,8	12,3	10,9	8,8	7,6	6,9	7,0	6,9	6,5	8,4	9,5	10,4
3º ano	-	8,1	7,5	5,8	4,4	3,4	3,4	3,1	3,1	3,2	2,8	3,9	5,2	5,2
4º ano	-	9,8	8,4	8,0	5,9	4,9	4,8	4,4	4,0	4,3	3,9	5,0	4,3	3,6
2º ciclo	12,7	15,6	14,8	13,9	13,0	10,7	10,5	8,0	7,6	7,7	7,4	11,2	12,5	11,4
5º ano	-	15,1	14,9	14,0	13,3	11,1	10,3	8,0	7,6	7,1	7,4	9,4	10,1	11,0
6º ano	-	16,1	14,6	13,9	12,7	10,4	10,7	8,0	7,6	8,3	7,4	12,9	14,8	11,8
3º ciclo	18,2	19,2	19,1	17,8	19,7	19,2	18,4	14,0	14,1	13,8	13,3	15,6	15,9	15,1
7º ano	-	22,3	24,4	22,8	22,3	21,2	20,7	17,0	17,1	16,2	15,4	17,2	16,5	17,0
8º ano	-	18,0	17,0	16,4	16,1	15,0	14,2	11,0	11,3	11,1	10,3	12,6	13,7	13,3
9º ano	-	16,7	15,3	13,1	20,3	21,1	20,0	13,4	13,2	13,6	13,8	16,9	17,7	15,1

Fonte: CNE (2015), *Relatório técnico – Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 53-54.

\* Dados retirados de DGEEC (2015), *Educação em Números – Portugal 2015*, Lisboa, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, pp. 40-41.

## CAPÍTULO 2 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Vimos no capítulo anterior como as provas de aferição e os exames nacionais têm, em Portugal, históricos de emergência no quadro das políticas educativas distintos, e como comportam entendimentos contrastantes face aos propósitos da avaliação no sistema educativo. Os modelos de avaliação externa das aprendizagens associados a mecanismos de prestação de contas com uma lógica de recompensa/punição para alunos, professores e/ou escolas – sejam esses mecanismos *rankings*, atribuição de recursos financeiros, ou tomada de decisões acerca do percurso escolar dos alunos – tendem a produzir efeitos de desigualdade entre escolas, reforçando a competição, e intraescolas, reforçando a segregação escolar em contexto de sala de aula e entre turmas. Quando estes mecanismos entram em funcionamento numa fase precoce do percurso escolar dos alunos – i.e., ainda no ensino básico –, os riscos para a cristalização das desigualdades são ainda maiores (Horn, 2009). Assim, é expectável, na senda de investigações anteriores com preocupações semelhantes (Jennings e Sohn, 2014; Lisle et al., 2012; Lee, 2006; Lauen e Gaddis, 2012), que se verifiquem ganhos e perdas distintas para alunos com diferentes origens sociais e trajetórias escolares passadas, consoante sejam submetidos a um modelo de avaliação das aprendizagens com consequências mais elevadas (exames nacionais) ou menos elevadas (provas de aferição)<sup>15</sup>.

Para dar resposta a esta interrogação, foi realizado um estudo de caso com triangulação metodológica, combinando uma estratégia de recolha de dados predominantemente quantitativa com preocupações intensivas, onde se tentou construir uma explicação aprofundada do caso focando-nos na inter-relação entre processos e resultados escolares (Ragin, 1987; Duarte, 2009). O contexto de estudo foi o 6º ano de uma escola básica situada numa zona periférica e socialmente desfavorecida da AML. Consideramos que, constituindo a problemática desta investigação um tema emergente na sociologia da educação portuguesa, e não existindo ainda um corpo de pesquisas empíricas nacionais que nos permita generalizar pressupostos a um âmbito mais alargado, o estudo de caso é um método adequado aos objetivos da pesquisa. O estudo de caso permite efetuar uma abordagem exploratória à questão das desigualdades educativas em contexto de prestação de contas, e conceber hipóteses de trabalho para estudos posteriores com preocupações semelhantes (Gerring, 2007). Além disso, tendo em conta o acesso limitado que temos a bases de dados nacionais ou regionais, o estudo de caso apresenta-se como a opção mais viável. A escola-alvo foi selecionada pelo contexto social em que se insere, já que estudos anteriores demonstraram ser em contextos escolares com uma população socialmente diversa que os efeitos da avaliação externa das aprendizagens

---

<sup>15</sup> Estas consequências dizem respeito quer aos alunos, quer às escolas. No caso das provas de aferição, tal como existentes no 2º ciclo do ensino básico desde 2001 até 2010, estas acarretam consequências pouco perceptíveis e funções pouco claras, já que os resultados obtidos não são divulgados ao público, nem são utilizados para certificar ou tomar decisões acerca da progressão escolar dos alunos (Fernandes, 2008). Pelo contrário, os resultados obtidos nos exames nacionais são alvo de publicação em formato de *ranking*, o que gera pressões competitivas entre escolas (Antunes e Sá, 2009; Melo, 2009), e sendo provas sumativas têm ainda o propósito de certificar a obtenção do 2º ciclo e, parcialmente, selecionar os alunos que transitam e que não transitam para o 7º ano.

ao nível dos resultados e processos escolares são mais visíveis (Diamond e Spillane, 2004; Antunes e Sá, 2009).

Por um lado, espera-se que o efeito de desigualdade – aqui entendido como sendo a distância entre alunos de diferentes origens sociais e nacionais, bem como com diferentes trajetos escolares passados (Merle, 2000, em Seabra, 2009) – seja maior nos exames nacionais do que nas provas de aferição. Por outro lado, pretendemos verificar também se os movimentos de estratificação escolar – entendido como o encaminhamento de alunos para vias pré-vocacionais (Dupriez, Dumay e Vause, 2008; Horn, 2009) – e de seletividade escolar – entendida como o aumento das faltas às provas externas e da retenção no ano anterior ao da realização das provas – se intensificam em contexto de exame nacional. Foi mobilizada uma estratégia essencialmente quantitativa, consistindo na recolha e análise de dados das classificações e características sociais dos alunos do 6º ano da escola, em dois anos letivos distintos: 2009/10 (período em que vigoravam as provas de aferição) e 2014/15 (período em que vigoravam os exames nacionais). Os dados referentes ao ano letivo 2009/10 foram recolhidos no âmbito do projeto de investigação “Escolas que Fazem Melhor” (CIES-IUL/FCT)<sup>16</sup>. Os dados referentes ao ano letivo 2014/15 foram recolhidos no âmbito de um estágio curricular com duração de três meses e meio (outubro 2015 – janeiro 2016) na secretaria da escola-sede do agrupamento em estudo. Na recolha destes dados, recorreremos à análise documental de pautas de avaliação, registos de turma e processos individuais dos alunos, em formato digital e em papel – este trabalho implicou visitas diárias à escola-sede durante o período acima indicado, as quais foram fundamentais no desenvolvimento de uma relação de confiança entre a investigadora, a direção e os serviços administrativos, bem como no reconhecimento do contexto socioeconómico e sociocultural das escolas que compõem o agrupamento. Analisámos ainda a evolução das taxas de retenção – nos anos de prova externa e nos anos imediatamente anteriores – e das características sociais dos alunos que não comparecem às provas de avaliação externa. Complementarmente, realizou-se uma entrevista semidiretiva ao diretor do agrupamento de escolas, que ajudou a esclarecer a estratégia do agrupamento face aos dois modelos de avaliação externa das aprendizagens (ver Anexo G para guião de entrevista).

O Quadro 2.1. permite-nos, além de ver as especificidades de cada base de dados, a forma como os indicadores respeitantes aos resultados escolares, às origens sociais, ao capital escolar familiar, aos trajetos escolares passados e às origens nacionais foram construídos, a partir das variáveis existentes em ambas as bases de dados. Assim, como indicador da classe social utilizámos o indicador familiar de classe tal como construído por Machado et al. (2003), também conhecido como modelo ACM – este modelo tem a

---

<sup>16</sup> O projeto intitulado “Escolas que Fazem Melhor – O Sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica”, foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), desenvolvido no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL), e teve a duração de dois anos (março de 2012 – junho de 2014). Foi coordenado pela professora Doutora Teresa Seabra. Teve como objetivo central apreender, através do conhecimento aprofundado das escolas, as especificidades escolares que contribuem para a diferenciação de resultados entre escolas, tendo como ponto de partida alunos com um perfil social semelhante.

vantagem de considerar a situação na profissão e os grupos profissionais de ambos os progenitores, sendo o agregado familiar classificado através do critério da preponderância. Utilizámos ainda o escalão de beneficiário de ASE como variável de origem social, já que nos dá uma indicação da carência financeira das famílias dos alunos na escola em estudo<sup>17</sup>. Não podíamos deixar de considerar o volume de capital escolar familiar, já que é a variável social mais frequentemente relacionada com os desempenhos escolares (Seabra, 2009); para tal, foi construída a escolaridade dominante na família, no seguimento de Seabra et al. (2015). Para dar conta dos trajetos escolares passados dos alunos, foi criada a variável desvio etário face à idade esperada de frequência do 6º ano, através da idade dos alunos (CNE, 2011).

Quadro 2.1. – Características das bases de dados utilizadas e operacionalização de conceitos

	<b>Base 2009/10</b>	<b>Base 2014/15</b>
<b>Fonte institucional</b>	DGEEC – Estatísticas da Educação. Fonte secundária. Base de dados obtida através do projeto “Escolas que fazem Melhor” (CIES-IUL)	Escola em estudo. Fonte secundária. Base de dados obtida através de estágio curricular em agrupamento de escolas na AML
<b>Nº de inquiridos</b>	27.219 alunos	223 alunos
<b>Características da população</b>	Universo dos alunos matriculados no 6º ano em 2009/10 nas escolas básicas com 2º ciclo da Área Metropolitana de Lisboa (AML)	Universo dos alunos matriculados no 6º ano em 2014/15 na escola em estudo
<b>Medida de resultados escolares</b>	Classificação obtida na prova de aferição de Português e de Matemática (A-E)	Classificação obtida no exame nacional de Português e Matemática (1-5)
<b>Operacionalização da origem social</b>	<i>Indicador familiar de classe ACM (Machado et al., 2003)</i> - Construído a partir do grupo profissional (INE, 2010) e situação na profissão do pai e da mãe do aluno. EDL: Empresários, Dirigentes e profissionais Liberais; PTE: Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI: Trabalhadores Independentes; TIpl: Trabalhadores Independentes Pluriativos; EE: Empregados Executantes; OI: Operários Industriais; AEpl: Assalariados Executantes Pluriativos. <i>Escalão de beneficiário de Ação Social Escolar (ASE)</i> - Escalão A, escalão B, nenhum escalão	
<b>Operacionalização dos volumes de capital escolar familiar</b>	<i>Escolaridade dominante na família (Seabra et al., 2015)</i> - Construída a partir da escolaridade de ambos os progenitores. Critério da preponderância (ex.: escolaridade do pai = 2º ciclo e escolaridade da mãe = 3º ciclo → escolaridade dominante = 3º ciclo).	
<b>Operacionalização dos trajetos escolares passados</b>	<i>Desvio etário face à idade esperada de frequência (CNE, 2011)</i> - Diferença entre idade do aluno e idade esperada de frequência do 6º ano (10/11 anos)	
<b>Operacionalização da origem nacional</b>	<i>Origem nacional (Seabra et al., 2014)</i> - Construída a partir da naturalidade de ambos os progenitores. Critério da preponderância da naturalidade estrangeira (ex.: naturalidade do pai = PALOP e naturalidade da mãe = PT → origem nacional = imigrante PALOP).	

<sup>17</sup> Em entrevista com o diretor do agrupamento, foi-nos chamada à atenção para o facto de, por a escola em estudo ter um número considerável de alunos recém-imigrados e com estatutos de residência por regularizar, a proporção de alunos que recebe ASE deveria ser muito maior, o que indica níveis de carência financeira das famílias ainda mais elevados face à AML, como veremos no capítulo seguinte (Quadro 3.1.).

Finalmente, e tendo em conta que o contexto onde se insere a escola em estudo tem uma elevada concentração de populações imigrantes, particularmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), não podíamos deixar de construir um indicador da origem nacional dos alunos. Assim, seguimos o modelo de construção da origem nacional proposto por Seabra et al. (2014), que consiste no critério da preponderância da origem imigrante no agregado. Esta forma de construção da origem nacional, tendo a vantagem de considerar naturalidades, e não nacionalidades, o que permite detetar com maior rigor a proveniência da família é, no entanto, fonte de uma limitação que diz respeito à identificação dos alunos afrodescendentes cujos progenitores sejam ambos de naturalidade portuguesa. Para tentar colmatar esta falha, foram recolhidos dados junto da escola (referentes apenas ao ano letivo de 2014/15) que nos permitiram identificar, com a devida autorização dos órgãos decisores do respetivo agrupamento, a “origem étnico-racial” dos alunos (SEDAC, 2004; Verrangia e Silva, 2010)<sup>18</sup>. Seguiu-se uma abordagem de criação de categorias étnico-raciais taxonómicas já adotada anteriormente em Portugal por Jorge Vala. Esta hétero-classificação foi feita a partir dos processos individuais dos alunos do 6º ano, que continham na maioria dos casos as suas fotografias. Estas categorias propositadamente dicotómicas foram construídas “(...) com fins analíticos, por investigadores, por pessoas exteriores ao grupo (...) acentua como traço distintivo a cor da pele (...). De facto, este é o sinal fenotípico que torna visível a inclusão no grupo, que não permite escapar a essa inclusão (...)” (Vala, 2003: 5). Os alunos sem fotografia e sem indicações quanto às naturalidades dos pais foram codificados como casos inválidos nesta variável; os alunos sem fotografia em que os dois progenitores fossem provenientes de países PALOP foram considerados “negros”; os alunos sem fotografia, nascidos em Portugal e com ambos os pais nascidos em Portugal foram codificados como casos inválidos, por se considerar que as probabilidades de serem

---

<sup>18</sup> A ausência de debate acerca da possibilidade de recolha censitária, ou setorial, de dados que deem conta da identidade étnica/racial dos indivíduos é notória em Portugal (Henriques, 2012), o que coloca particularmente em cheque a possibilidade de obtenção de conhecimento acerca das franjas potencialmente mais expostas ao racismo e à segregação na esfera educativa, entre as quais se contam, para além das populações de origem africana, as populações ciganas, em relação às quais foi realizado um estudo recente de alcance nacional cujo critério de identificação foi a autofiliação étnica (Mendes, Magano e Candeias, 2014: 26). Já na década de 1990, o Secretariado do Entreculturas publicou uma compilação de dados acerca do sucesso escolar dos alunos do ensino básico e secundário no sistema de ensino português, desagregados por “grupos étnico-culturais” (Braga, 1995a: 10), entre os quais se encontravam os ciganos – esta recolha permitiu, nomeadamente, verificar que entre os anos letivos de 1992/93 e 1994/05, a etnia cigana “praticamente deixa de existir” a partir do 2º ciclo do ensino básico (Braga, 1995b: 18). A discussão acerca da recolha deste tipo de dados no âmbito das políticas educativas está presente na academia em diversos países. Destaca-se o estudo recente de Lisle et al. (2012) em que se conclui, no contexto de Trinidad e Tobago – onde é proibida a construção de estatísticas educativas sobre a identidade étnico-racial dos alunos, embora seja permitida nos censos populacionais –, que a recolha sistemática deste tipo de dados é um passo essencial para identificar com rigor o efeito das desigualdades étnico-raciais nos procedimentos de seleção educativa à saída da escolaridade básica, das quais a proveniência geográfica e o estatuto socioeconómico explicam apenas uma parte.

afrodescendentes “negros” eram tão elevadas quantas as de serem lusodescendentes “brancos”, tendo em conta o contexto territorial da escola (Seabra et al., 2015).

### **CAPÍTULO 3 – A ESCOLA SOB PRESSÃO: RESULTADOS E PROCESSOS EDUCATIVOS EM CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS APRENDIZAGENS**

#### **3.1. Estudar uma escola na AML: contexto social e características escolares<sup>19</sup>**

Sendo que esta pesquisa se alicerça num estudo de caso, importa efetuar uma contextualização do agrupamento onde se insere a escola sobre a qual nos debruçamos, quer do ponto de vista da sua história recente e características principais, quer do ponto de vista do meio social envolvente. Para compreender as dinâmicas de competição e segregação escolares, este exercício é, aliás, um imperativo, já que sabemos que, por exemplo, a composição social da escola influencia as estratégias de gestão desenvolvidas no âmbito da sua autonomia, bem como os efeitos de determinadas políticas educativas – nomeadamente daquelas associadas a mecanismos de prestação de contas e de regulação da rede escolar (Diamond e Spillane, 2004; Barroso e Viseu, 2003).

O agrupamento de escolas em estudo situa-se numa zona suburbana da AML, periférica em relação à cidade de Lisboa, mas relativamente central em relação ao concelho a que pertence. Ainda assim, dado ser um mega-agrupamento constituído por dez escolas, a sua zona de influência estende-se além do centro da respetiva localidade, para englobar algumas escolas básicas situadas perto de uma zona residencial que concentra uma população socioeconomicamente desfavorecida, e segregada do ponto de vista geográfico – as redes de transportes e de serviços são consideravelmente mais escassas que no centro da cidade<sup>20</sup>. A Escola Amílcar Cabral é uma dessas escolas, situada quer na periferia da localidade, quer na periferia do próprio agrupamento. Esta escola foi alvo de uma reorganização significativa no ano de 2012, quando o seu antigo agrupamento de escolas, constituído apenas por estabelecimentos de ensino básico, se fundiu com dois outros localizados em zonas mais centrais da localidade e mais valorizadas em termos imobiliários, passando a incluir também uma escola secundária. Importa manter este facto em mente ao longo do trabalho, já que a escola do ano letivo 2009/10 não é exatamente a mesma escola do ano letivo 2014/15. A inserção num mega-agrupamento, ao mesmo tempo que expande numérica e geograficamente o espaço de recrutamento de públicos escolares, tende a provocar ainda crises e reconfigurações na orientação gestionária das lideranças intermédias, bem como no próprio sentido de identidade ou cultura organizacional, já que implica uma relação vertical de subordinação com a escola-sede e uma perda considerável de autonomia (Sanches e Torres, 2015). Podemos considerar que esta reorganização da rede

---

<sup>19</sup> Foi assinado um acordo de anonimato e confidencialidade com o agrupamento de escolas onde foram recolhidos os dados para esta pesquisa. Assim, serão tomadas precauções ao longo deste trabalho para a não-divulgação da identidade da escola em questão; uma dessas precauções é a adoção do nome fictício “Escola Amílcar Cabral”.

<sup>20</sup> Estas informações foram recolhidas na entrevista semidiretiva realizada ao diretor do agrupamento a 14/10/2016.

escolar do concelho acentuou o movimento de estratificação, quer entre as várias escolas do novo agrupamento e o resto do concelho, quer dentro do próprio agrupamento. Em entrevista com o diretor do agrupamento de escolas, foi-nos dito que a fusão teve um efeito de proletarização generalizada dos públicos que procuram quer a escola-sede, quer a Escola Amílcar Cabral. No caso da escola-sede, esta tendência deve-se à perda de distinção da mesma na rede escolar concelhia, quer ao nível da localização geográfica, quer dos resultados escolares; no caso da Escola Amílcar Cabral, deu-se um acentuar do seu posicionamento subalterno na rede concelhia e local:

“A população escolar na Amílcar Cabral tem sido esta, mas aqui [escola-sede] tem vindo a sofrer alterações para baixo. Neste momento não é só o que está à volta da Amílcar Cabral que tem aquelas características, é um pouco a localidade que já é assim. Neste momento (...) a classe média está toda em Z. [zona da localidade mais favorecida] ... a classe média, média-alta. Repare que nas 10 escolas, temos uma em que a média de alunos com ASE é metade das outras todas. Essa escola é o cartão de visita, pois, porque ela não tem nada a ver com as outras todas. Recebe alunos, por exemplo, do clube de golfe. Os outros não fazem golfe [risos].”

Diretor do agrupamento de escolas em estudo (entrevista realizada a 14/10/2016)

Esta proletarização das origens sociais dos alunos da escola em estudo é visível no Quadro 3.1., que nos permite observar a composição social da Escola Amílcar Cabral, bem como os trajetos escolares passados dos seus alunos, o seu sucesso escolar e as classificações obtidas nas provas de avaliação externa, face ao resto da AML. Vemos que a Escola Amílcar Cabral tinha, já em 2009/10, uma preponderância mais expressiva de alunos oriundos das classes sociais mais baixas<sup>21</sup> do que no total da AML – 66,3% face a 57,1%, respetivamente; além disso, esta escola tinha apenas 25,7% de alunos das classes sociais médias-altas, face a 39% na AML. Em 2014/15, esta proporção diminuiu ainda mais na escola – chegando aos 20,2% –, registando-se ao mesmo tempo um aumento acentuado nos alunos das classes sociais mais baixas – de 66,3% para 75,1%. No que diz respeito aos alunos que beneficiam de Ação Social Escolar, verifica-se uma ligeira diminuição de 2009/10 para 2014/15 dos alunos beneficiários na escola em estudo (de 55,2% para 54,7%). Face às restantes escolas da AML (no total com 42,5% de alunos beneficiários), esta escola tem mais de metade dos alunos como beneficiários.

Quanto à escolaridade dominante na família, verificou-se um aumento dos graus mais elevados de escolaridade entre 2009/10 e 2014/15: a proporção de alunos com pelo menos um progenitor com ensino secundário completo passou de 21% para 30,6%, enquanto a proporção de alunos em que o ensino superior

---

<sup>21</sup> Daqui para a frente, onde se lê “classes sociais baixas” foram englobados os AEpl, os EE, os OI, os TI e os TIpl. A inclusão dos dois grupos de trabalhadores independentes nas classes sociais baixas justifica-se pela presença exclusiva, nesta amostra de TI e TIpl, dos grupos profissionais – tal como definidos na Classificação Portuguesa das Profissões (CPP) (INE, 2010) – ligados aos serviços (grupo 5), ao trabalho administrativo (grupo 4) e aos trabalhos qualificados da construção e da indústria (grupo 7). Onde se lê “classes sociais médias-altas” foram englobados os EDL e os PTE.

é a escolaridade dominante na família aumentou para o dobro, passando de 5,4% para 11,8%<sup>22</sup>. Apesar de os dados mais recentes relativos à AML que possuímos serem referentes ao ano letivo de 2009/10, vemos que continuam a verificar-se níveis mais altos de pais no máximo com o ensino básico completo em 2014/15 na Escola Amílcar Cabral que no resto de Lisboa: neste ano, 57,6% dos alunos tinham pais apenas com este nível de escolaridade, face a 51,8% na AML. O quadro permite-nos ainda observar que, em 2009/10, a Escola Amílcar Cabral tinha o dobro de alunos com origem PALOP face às restantes escolas da AML (33,9% face a 14,7%); significa que ligeiramente mais de metade da sua população escolar era de origem portuguesa (58,2%), sendo que 8% tinha outras origens nacionais não especificadas. Em 2014/15, o número de alunos com origem PALOP decresce consideravelmente para 13%, o que indica que 79,4% dos alunos do 6º ano neste ano letivo tinham ambos os progenitores com naturalidade portuguesa<sup>23</sup>. O diretor do agrupamento de escolas em questão confirma-nos, em entrevista, que a imigração no agrupamento, e na Escola Amílcar Cabral, tem vindo a diminuir consideravelmente, algo visível, entre outras coisas, pelo facto de “(...) já tivemos turmas de PLNM [Português Língua Não-Materna], agora já não fazemos (...) então em 2009/10... foi o fim dos anos dourados” (entrevista realizada a 14/10/2016).

---

<sup>22</sup> De notar que, enquanto a condição profissional dos pais dos alunos no 6º ano da escola em estudo se deteriorou claramente entre 2009/10 e 2014/15, os níveis de escolaridade máximos atingidos pelos membros do agregado doméstico aumentaram consideravelmente. Este desenvolvimento concomitante vem corroborar a tese da crescente não-correspondência entre os títulos académicos obtidos pelos indivíduos, tendência esta que se consolida particularmente entre as gerações mais novas – i.e., nascidas no pós-1970 (Abrantes e Roldão, 2013). O Anexo B permite-nos constatar este facto, ao observamos que a proporção de pais no grupo dos AEpl com ensino secundário e com ensino superior aumentou consideravelmente (respetivamente, de 10,5% para 22% e de 0% para 6%), ao mesmo tempo que a proporção destes pais apenas com 1º ou 2º ciclo diminuiu de 68,4% para 44%. Algo semelhante acontece com os pais no grupo dos EE, nomeadamente na proporção que tem ensino secundário (passa de 24,5% para 48,8%).

<sup>23</sup> A opção, tomada no âmbito desta pesquisa, de utilizar a variável “origem nacional” como indicador da proveniência étnico-nacional dos alunos foi já tornada explícita no Quadro 2.1., assim como o princípio de criação da variável “origem étnico-racial”. Achamos relevante não deixar de fazer uma advertência no que diz respeito ao contexto da Escola Amílcar Cabral em 2014/15. Ao cruzarmos as nacionalidades dos próprios, do pai e da mãe, com a sua “origem étnico-racial”, verificamos que 52,7% dos alunos identificados como negros têm, eles próprios e ambos os progenitores, naturalidade portuguesa (total de alunos negros = 74; total de alunos = 223; proporção de alunos negros na escola = 33,2%). Pensando nas estatísticas apresentadas no Quadro 3.1., o que isto significa é que 22% dos alunos categorizados como sendo de “origem portuguesa” – porque o pai e a mãe nasceram em Portugal – são, para além disso, jovens afrodescendentes negros. Este dado, para além de nos impelir a relativizar o peso e a composição da categoria “portuguesa” nesta análise, deve ajudar-nos a refletir acerca do que implica, para a recolha de dados rigorosos acerca da integração e igualdade de oportunidades das crianças e jovens com origens africanas nas escolas, a incapacidade que se prevê crescente de as estatísticas sobre a naturalidade refletirem a realidade destas crianças e respetivas famílias que, apesar do prolongado tempo de permanência em Portugal, continuam a enfrentar percursos e experiências escolares que sabemos serem marcados pelo insucesso e pela segregação (Roldão, 2015; Roldão et al., 2016; Seabra et al., 2011).

Em termos de sucesso escolar, vemos que a percentagem de alunos no 6º ano na escola em estudo com reprovações no trajeto escolar em 2014/15 é superior à do resto de Lisboa (40,8% face a 30,3%), tendo aumentado desde 2009/10 (quando atingia os 35,9%). Já a proporção de alunos que não transita para o 7º ano aumenta desde 2009/10 (de 17% para 25,6%), e existem em 2014/15 4,4% de alunos cuja situação final face à transição/não de ano não é clara: ambos estes dados estão provavelmente relacionados com o aumento da seletividade, e do encaminhamento para vias curriculares pré-vocacionais, devido à realização de exames nacionais, como veremos mais à frente no próximo subcapítulo. Existem, portanto, mais alunos nesta escola com retenções acumuladas anteriores ao 6º ano, e mais alunos que ficam retidos no 2º ciclo, face às restantes escolas da Grande Lisboa. Os exames nacionais apresentam níveis de insucesso muito superiores às provas de aferição, particularmente a Matemática, onde a proporção de alunos no primeiro quintil das classificações (1 valor, ou E) aumenta de 3% para 29,3% – ou seja, é quase dez vezes superior nos exames. Nas provas de Português, nota-se um incremento expressivo na proporção de alunos que obtêm 2 valores (ou D), de 16% nas provas de aferição para 44,8% nos exames nacionais. É interessante verificar que a nota de “excelência” (5 valores, ou A) mantém-se totalmente inalterada a Matemática, sendo obtida por 1,7% dos alunos, e desce apenas ligeiramente a Português, de 0,9% na prova de aferição para 0,6% no exame nacional. Algo semelhante acontece com o quarto quintil das classificações: a Matemática, 11,3% dos alunos obtinham B na prova de aferição, passando a 12,1% no exame nacional; já a Português, fica claro que no exame nacional torna-se mais difícil alcançar as classificações de excelência, já que a proporção de alunos que obtêm 4 valores desce de 20,8% na prova de aferição para 14,9%. Em ambas as disciplinas, é a classificação intermédia que se ressentete mais claramente: a Português, os alunos que atingem os 3 valores (ou C) diminuem para metade, passando de 61% nas provas de aferição para 39,1% nos exames nacionais; a Matemática, passam de 48,7% para 16,1%<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Importa salientar que, em 2009/10, a Escola Amílcar Cabral tinha um desempenho nas provas de aferição muito semelhante ao resto da AML, quer em Português, quer em Matemática. Tendo em conta que os resultados nos exames nacionais na escola em questão, bem como a nível nacional (GAVE, 2013) são muito diferentes dos resultados nas provas de aferição, consideramos que não faz sentido, analiticamente, comparar as classificações obtidas na Amílcar Cabral em 2014/15 com as classificações na AML em 2009/10.

Quadro 3.1. – Alunos matriculados no 6º ano (%), por indicador familiar de classe, escolaridade dominante na família, situação final, trajeto escolar passado, escalão de beneficiário ASE, nota na prova de avaliação externa de Português, nota na prova de avaliação externa de Matemática, AML e Escola Amílcar Cabral, 2009/10 e 2014/15

		AML (2009/10)	Escola Amílcar Cabral	
			2009/10	2014/15
Indicador familiar de classe (ACM)	EDL + PTE	39	25,7	20,2
	TI+TIpl	3,9	8	4,8
	EE+ AEpl + OI	57,1	66,3	75,1
	Total	100 (N=19885)	100 (N=199)	100 (N=168)
Escolaridade dominante na família	Até 3º ciclo	51,8	73,6	57,6
	Secundário	28,8	21	30,6
	Superior	19,4	5,4	11,8
	Total	100 (N=21586)	100 (N=224)	100 (N=186)
Origem nacional	PT	75,7	58,2	79,4
	PALOP	14,7	33,9	13
	Outras	9,6	8	7,6
	Total	100 (N=25991)	100 (N=251)	100 (N=223)
Escalão ASE	Com ASE	42,5	55,2	54,7
	Sem ASE	57,5	44,8	45,3
	Total	100 (N=27219)	100 (N=259)	100 (N=223)
Trajeto escolar passado	Com reprovações	30,3	35,9	40,8
	Sem reprovações	69,7	64,1	59,2
	Total	100 (N=27209)	100 (N=259)	100 (N=223)
Situação final	Transita	87,7	83	70
	Não transita	12,3	17	25,6
	S/ informação	-	-	4,4
	Total	100 (N=27219)	100 (N=259)	100 (N=223)
Nota prova externa (Português) *	E/1	1,1	1,3	0,6
	D/2	13	16	44,8
	C/3	61	61	39,1
	B/4	22,2	20,8	14,9
	A/5	2,7	0,9	0,6
	Total	100 (N=25672)	100 (N=231)	100 (N=174)
Nota prova externa (Matemática) *	E/1	2	3	29,3
	D/2	29,2	35,2	40,8
	C/3	47,4	48,7	16,1
	B/4	16,1	11,3	12,1
	A/5	5,3	1,7	1,7
	Total	100 (N=25502)	100 (N=230)	100 (N=174)
Total alunos matriculados no 6º ano		N=26579	N=254	N=223

\* Não estão contabilizados os alunos que faltaram à prova. Ver Quadro 3.2 para mais detalhes.

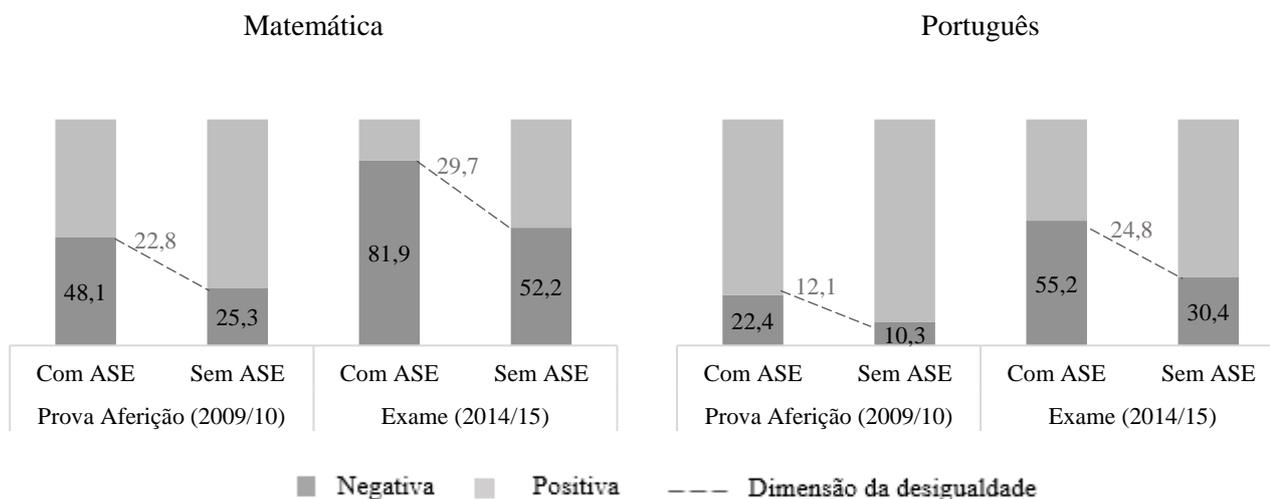
**Fonte:** Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

## 3.2. Exames, provas de aferição e desigualdades sociais no 2º ciclo da Escola Amílcar Cabral

### 3.2.1. Desigualdade nos resultados: origens sociais e nacionais, capitais escolares familiares e trajetões escolares passados

Passemos agora à análise dos resultados obtidos nos exames nacionais e nas provas de aferição, respetivamente em 2014/15 e 2009/10, pelos alunos do 6º ano da Escola Amílcar Cabral. A Figura 3.1. permite-nos verificar um agravamento das classificações dos alunos beneficiários de ASE no exame nacional, e da distância face aos alunos não beneficiários. Quer nas provas de Português, quer de Matemática, a distância entre estes alunos aumenta com o exame: a Matemática, os alunos beneficiários passam a ter mais 29,7% de “probabilidade” de obter negativa (face a mais 22,8% na prova de aferição); a Português, estes passam a ter mais 24,8% de “probabilidade” de insucesso (face a mais 12,1% na prova de aferição). O recrudescimento da desigualdade é particularmente expressivo a Português, mas é a Matemática que os alunos beneficiários de ASE ficam esmagadoramente penalizados no exame nacional, sendo que aqui 81,9% têm negativa, enquanto na prova de aferição essa proporção era de 48,1%.

Figura 3.1. - Classificações obtidas a Português e Matemática (%) por tipo de prova de avaliação externa, segundo ser/não beneficiário de Ação Social Escolar (ASE)



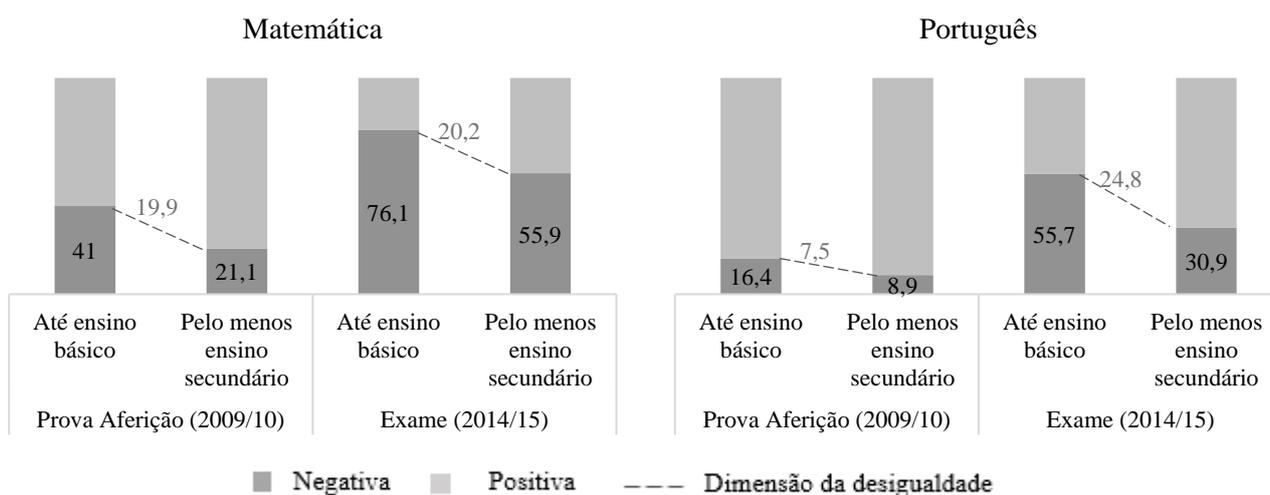
**Nota:** Verifica-se uma relação de associação de dimensão pequena (Cohen, 1988), e estatisticamente significativa, entre as classificações analisadas e ser/não beneficiário de Ação Social Escolar ( $V$  de Cramer  $>0,2 < 0,3$ ;  $p < 0,01$ ). Ver Anexos F e G.

**Fonte:** Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

De forma semelhante, também quanto à escolaridade dominante na família vemos uma polarização das classificações, nos exames nacionais, dos alunos cujos pais possuem volumes de capital escolar baixos (ao nível do ensino básico) e elevados (ao nível do ensino secundário ou superior). Esta tendência é visível na

Figura 3.2., onde se pode observar que, na disciplina de Matemática, o exame nacional mantém a distância entre a proporção de negativas nos dois grupos de alunos inalterada: os alunos com volumes de capital escolar familiar baixos continuam com cerca de 20% a mais de “probabilidade” de terem negativa, face aos alunos com volumes de capital escolar familiar elevados. Ao mesmo tempo, aumenta para dois terços a proporção de alunos com pais pouco escolarizados que obtêm negativa (76,1%, face a 41% nas provas de aferição). Já a Português, o exame triplica a distância entre os dois grupos de alunos: enquanto na prova de aferição, os alunos com volumes de capital escolar familiar baixos tinham 7,5% mais de “probabilidade” de terem negativa face aos restantes, no exame nacional têm mais 24,8% de “probabilidade”. Nesta disciplina, o exame nacional piora as classificações de ambos os grupos, mas reforça a primazia dos alunos com capitais escolares familiares elevados face aos restantes, ao aumentar quatro vezes a proporção de negativas obtidas pelos alunos com pais pouco escolarizados (de 16,4% para 55,7%).

Figura 3.2. - Classificações obtidas a Português e Matemática (%) por tipo de prova de avaliação externa, segundo escolaridade dominante na família



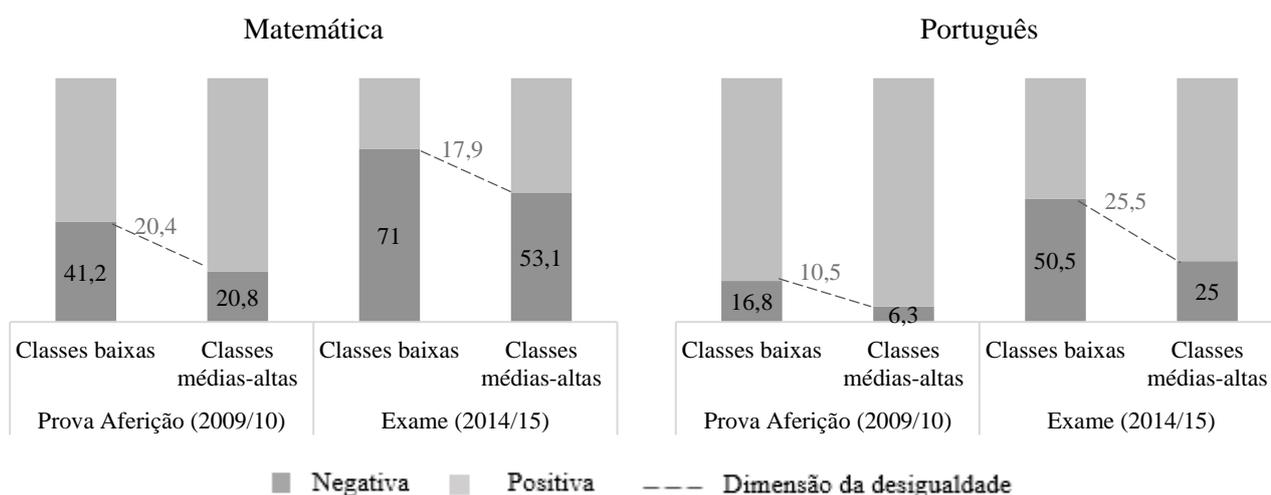
**Nota:** Verifica-se uma correlação de intensidade fraca, e estatisticamente significativa, entre as classificações analisadas e a escolaridade dominante na família ( $Ró$  de Spearman  $>0,2 < 0,39$ ;  $p < 0,01$ ), com exceção da classificação na prova de aferição de Matemática, em que a correlação é de intensidade muito fraca, mantendo-se estatisticamente significativa ( $Ró$  de Spearman  $>0 < 0,19$ ,  $p < 0,05$ ). Ver Anexos D e E.

**Fonte:** Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

A Figura 3.3. representa as classificações obtidas nos exames nacionais e nas provas de aferição por classe social. Vemos que, no caso da Matemática, a desvantagem dos alunos com origem de classe baixa diminui ligeiramente com o exame nacional: a “probabilidade” de estes alunos terem negativa passa a ser 17,9% maior do que a dos alunos de classe média-alta, face a uma distância de 20,4% nas provas de aferição. No entanto, cerca de dois terços dos alunos mais desfavorecidos passam a ter negativa no exame (71%), face a 41% na prova de aferição. A Português, a desvantagem dos alunos das classes baixas face aos restantes mais que duplica no exame nacional: a “probabilidade” estes alunos terem negativa passa a

ser 25,5% superior à dos alunos de classe média-alta, enquanto nas provas de aferição era 10,5% superior. No exame desta disciplina, metade dos alunos de classes baixas têm negativa (50,5%), face a apenas 16,8% na prova de aferição.

Figura 3.3. - Classificações obtidas a Português e Matemática (%) por tipo de prova de avaliação externa, segundo indicador familiar de classe (ACM)



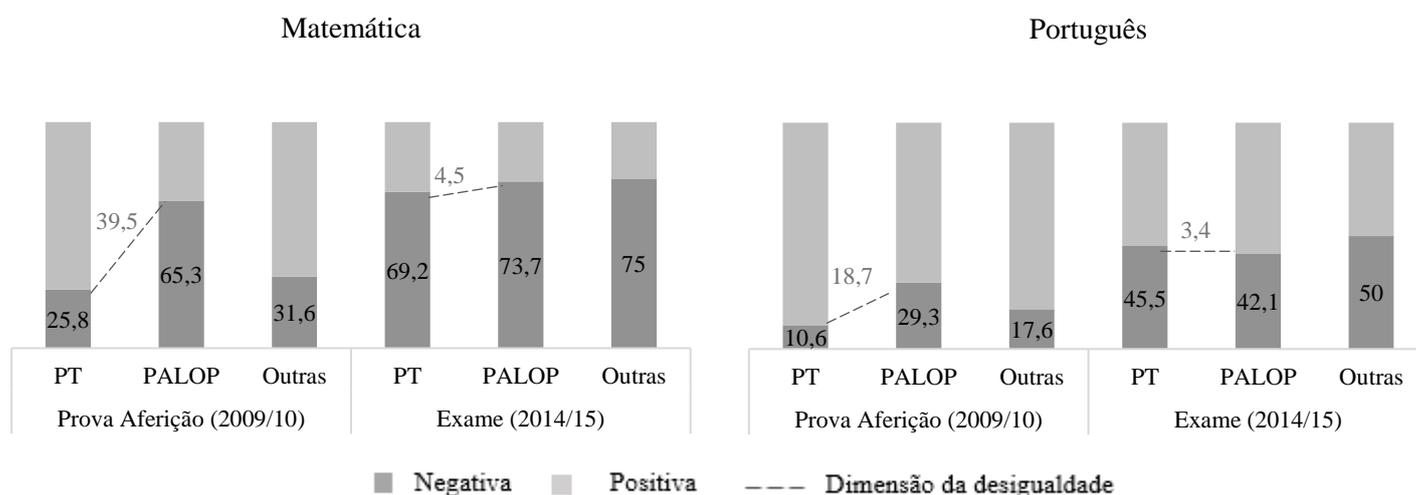
**Nota:** Verifica-se uma relação de associação de dimensão pequena (Cohen, 1988), e estatisticamente significativa, entre as classificações nas provas de aferição e o indicador familiar de classe ( $V$  de Cramer  $>0,2 < 0,3$ ;  $p < 0,05$ ). Pelo contrário, a relação entre as classificações nos exames nacionais e o indicador familiar de classe não é estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ). Ver Anexos F e G.

**Fonte:** Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

Vejamos a evolução das classificações das provas de aferição para os exames nacionais, consoante a origem nacional dos alunos. Ao observar a Figura 3.4., reparamos de imediato que a distância entre a proporção de negativas dos alunos com origem portuguesa e africana é muito pequena nos exames nacionais, comparativamente à distância verificada entre estes grupos de alunos nas provas de aferição. Na disciplina de Matemática, a redução da distância é particularmente marcante: enquanto na prova de aferição os alunos de origem africana tinham mais 39,5% de “probabilidade” de ter negativa, no exame esse rácio passa a apenas mais 4,5%. A Português, a “probabilidade” de os alunos de origem africana terem negativa passa de mais 18,7% na prova de aferição, face aos alunos de origem portuguesa, para apenas mais 3,4% nos exames nacionais. No entanto, a proporção de negativas aumenta consideravelmente nos exames, particularmente para os alunos de origem portuguesa, cuja proporção de negativas sobe três vezes no exame de Matemática (de 25,8% para 69,2%) e quatro vezes no exame de Português (de 10,6% para 45,6%). Duplica, ainda, a proporção de alunos dos PALOP com negativa a Português no exame nacional, face à prova de aferição (de 19,3% para 42,1%). Parte da explicação para a diminuição da desigualdade entre alunos de origem africana e portuguesa nos exames nacionais pode estar relacionada com o facto de não controlarmos, neste gráfico, os efeitos da classe social de origem ou do capital escolar familiar na

moderação da desigualdade entre ambos os conjuntos de alunos, e que de resto sabemos ser um fator importante na explicação das diferenças de desempenho escolar entre grupos étnico-nacionais (Seabra, 2010). Por outro lado, podemos colocar a hipótese de que muitos alunos de origem africana tenham sido excluídos de participarem no exame, quer a montante da entrada no 6º ano (aumentando a sua presença no número de reprovados no 5º ano, por exemplo), quer através do encaminhamento para vias curriculares alternativas (como são os cursos vocacionais, os Cursos de Educação e Formação – CEF, os Programas Integrados de Educação e Formação – PIEF, e as turmas PCA), quer mesmo através da sua não-aprovação na avaliação interna. Como veremos no subcapítulo seguinte, os alunos de origem africana e os alunos “negros” estão proporcionalmente sobre-representados entre os que não participaram nos exames nacionais, face aos alunos de origem portuguesa e aos alunos “brancos”.

Figura 3.4. - Classificações obtidas a Português e Matemática (%) por tipo de prova de avaliação externa, segundo a origem nacional



**Notas: 1.** Verifica-se uma relação de associação de dimensão média (Cohen, 1988), e estatisticamente significativa, entre as classificações na prova de aferição de Matemática e a origem nacional ( $V$  de Cramer  $>0,3 < 0,4$ ;  $p < 0,001$ ), e uma relação de associação de dimensão pequena, estatisticamente significativa, entre as classificações na prova de aferição de Português e a origem nacional ( $V$  de Cramer  $>0,2 < 0,3$ ;  $p < 0,01$ ). Pelo contrário, a relação entre as classificações nos exames nacionais e a origem nacional não é estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ). Ver Anexos F e G.

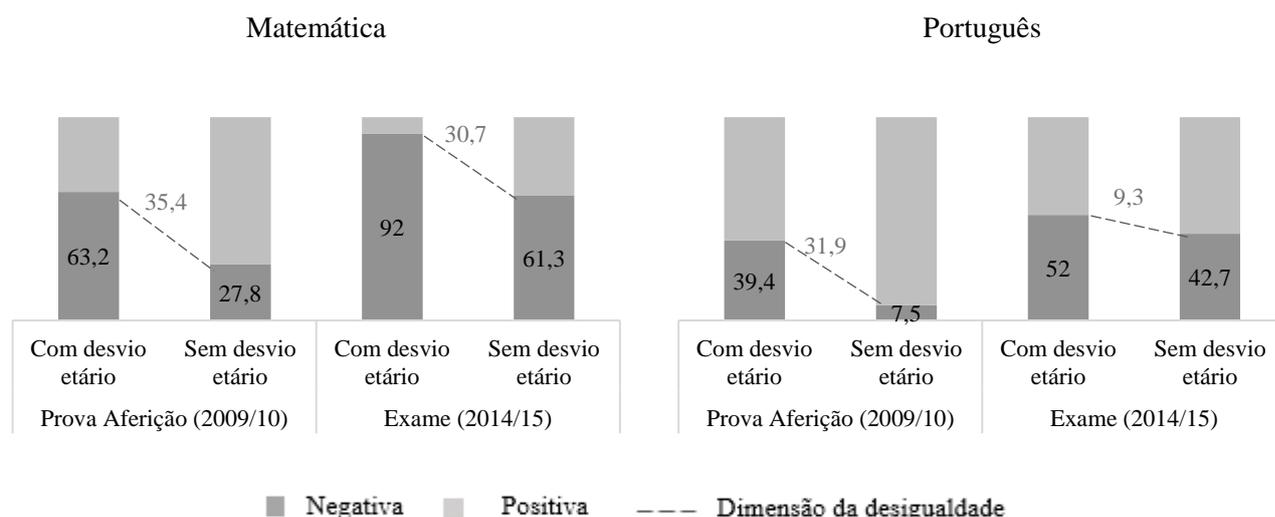
**2.** A categoria “Outras” tem números absolutos muito pequenos ( $N < 20$ ); por esta razão, e pelo facto de a sua composição ser muito diversa, não se procedeu à análise da mesma. Ver Anexo I.

**Fonte:** Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

Finalmente, na Figura 3.5. observamos que, no que diz respeito ao aproveitamento dos alunos com e sem desvios etários no trajeto escolar nas provas de avaliação externa, verifica-se uma diminuição das desigualdades entre a proporção de negativas nos dois grupos de alunos à disciplina de Português no exame nacional: os alunos com desvio etário passam a ter 9,3% mais “probabilidade” de ter negativa, face a 31,9% nas provas de aferição; no entanto, este nivelamento realiza-se à custa do deterioramento das classificações de ambos os grupos de alunos nos exames nacionais. Já na disciplina de Matemática, os ganhos com o

exame nacional na diminuição das desigualdades deixam de ser tão claros: um aluno com desvio etário passa a ter mais 30,7% “probabilidade” de ter negativa do que um aluno sem reprovações, face a 35,4% na prova de aferição. Além disso, os alunos com desvio etário que obtêm negativa aumentam de 63,2% para 92% com o exame, passando a representar a quase totalidade, enquanto a proporção de alunos sem desvio a obter negativa sobe de 27,8% para 61,3%. Nesta análise, devemos recordar que o indicador apresentado não corresponde em rigor aos com e sem reprovações passadas, mas sim ao desvio etário face à idade esperada de frequência do 6º ano. Além disso, de forma semelhante ao que verificámos na Figura 3.4., estes dados não nos permitem ver qual a proporção de alunos com reprovações passadas que não participaram no exame nacional, quer por terem sido excluídos na avaliação interna, quer por estarem em vias pré-vocacionais e/ou de currículo alternativo, quer por terem sido retidos já no 5º ano de escolaridade. Como veremos no subcapítulo seguinte, os alunos com desvio etário estão sobre-representados entre os alunos que não participaram nos exames nacionais em 2014/15.

Figura 3.5. - Classificações obtidas a Português e Matemática (%) por tipo de prova de avaliação externa, segundo experiência de “reprovação” no trajeto escolar passado



**Nota:** Verifica-se uma relação de associação de dimensão média (Cohen, 1988), e estatisticamente significativa, entre as classificações analisadas e o trajeto escolar passado ( $V$  de Cramer  $>0,3 < 0,5$ ;  $p < 0,001$ ), com exceção da classificação no exame de Português ( $V$  de Cramer = 0,21;  $p > 0,05$ ). Ver Anexos F e G.

**Fonte:** Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

Os dados analisados até aqui permitem-nos tirar duas conclusões, sem grande margem para dúvidas, no que diz respeito aos efeitos de desigualdade nos resultados dos exames nacionais e das provas de aferição, na Escola Amílcar Cabral. Se, por um lado, os exames de 2014/15 pioram as classificações de todos os alunos da escola, independentemente da sua condição social, capital escolar familiar, trajeto escolar passado ou origem nacional (comparativamente com o desempenho obtido por estes alunos nas provas de

aferição de 2009/10), por outro lado, eles mantêm inalterada, ou aprofundam, as hierarquias de desigualdade entre os vários grupos de alunos. Nos únicos casos em que este movimento não é tão claro – na origem nacional e na experiência de reprovação no trajeto escolar passado –, isto acontece em concomitância com a derrocada intensa das classificações dos alunos mais “favorecidos” e de uma manutenção ou aumento dos níveis de insucesso dos alunos “desfavorecidos”.

Estes resultados entram em diálogo com estudos anteriores, que concluem pelo reforço das desigualdades de desempenho nas provas de avaliação externa, quando estas estão ligadas a mecanismos de prestação de contas com consequências elevadas para alunos, professores e/ou escolas (Lauen e Gaddis, 2012; Neal e Schanzenbach, 2010; Jennings e Sohn, 2014; Lee, 2006). Estes estudos, tal como o que apresentamos neste trabalho, debruçam-se sobre os efeitos de desigualdade nos resultados entre alunos em dois contextos diferentes de prestação de contas: um onde os mecanismos de penalização/recompensa dos atores educativos não são tão prevalentes, e outro onde esses mecanismos existem em várias frentes. Ao contrário do que foi feito por nós nesta pesquisa, Lauen e Gaddis (2012), Neal e Schanzenbach (2010) e Jennings e Sohn (2014) assumem como única variável independente, ou explicativa destas desigualdades, os níveis de desempenho passados dos alunos, i.e., as classificações obtidas na avaliação interna/contínua, utilizando a etnia e o escalão de beneficiário de ajudas alimentares escolares apenas como variáveis de controlo. Lee, pelo contrário, adota a etnia e os níveis socioeconómicos dos alunos (definidos através do escalão de beneficiário de ajudas alimentares escolares) como variáveis explicativas das desigualdades nos resultados, e chega a conclusões semelhantes às nossas: a distância entre o aproveitamento dos alunos com condições socioeconómicas “desfavorecidas” e “favorecidas” aumenta com o exame nacional, duplicando quer a Matemática, quer a Leitura (2006: 48-49).

Podemos considerar que, face aos modelos anglo-saxónicos de prestação de contas, os modelos praticados nos anos analisados em Portugal estão menos associados a mecanismos de penalização/recompensa com consequências elevadas, quer para as escolas, quer para os alunos ou professores – os exames nacionais, apesar de introduzirem um fator sumativo à classificação obtida, têm um peso de 30% na classificação de final de ciclo –, e que isso seria um fator atenuador das desigualdades nos resultados (Mons, 2009). Ainda assim, tal como Jennings e Sohn (2014) verificaram, o aumento do “risco” que ocorreu na passagem das provas de aferição para os exames nacionais com a introdução do fator sumativo, e com a introdução de *rankings* de escolas de 2º ciclo, pode estar na origem dos maiores níveis de insucesso verificados, e no alargamento do *gap* entre alunos consoante as condições sociais de origem. Além disso, tal como já referido no início deste trabalho, a acompanhar a introdução de exames nacionais no 2º ciclo veio uma forma de cálculo de “valor acrescentado” a partir da qual passaram a ser atribuídos créditos horários extra às escolas cujo desempenho nas provas fosse acima do esperado. Parte da explicação pode ainda residir num fator menos fácil de controlar na pesquisa sociológica, e que diz respeito ao possível aumento da dificuldade dos conteúdos testados (Lisle et al., 2012) – hipótese que, aliás, não é de descartar, face à orientação clara do XIX Governo Constitucional para a definição de metas

quantificáveis para o 1º e 2º ciclo, e que segundo alguns representantes de professores do ensino básico entravam em contradição com os programas das disciplinas de Português e de Matemática (Lobo, 2012; Viana, Ribeiro e Silva, 2015). No subcapítulo seguinte, tentaremos dar luz aos processos que podem estar na base destas desigualdades, reportando-nos aos efeitos indiretos das políticas educativas de avaliação externa das aprendizagens.

### **3.2.2. Quem não está nos exames? Segregação e seletividade precoce em contexto de prestação de contas**

Nem só de resultados se constroem e reproduzem as desigualdades na escola. Neste capítulo, pretendemos dar luz a alguns dos processos de diferenciação e segregação na Escola Amílcar Cabral, tentando entender que alterações sofrem em contexto de provas de aferição e de exames nacionais. O Quadro 3.2. permite-nos observar a dimensão da não-participação nas provas de avaliação externa, i.e., os alunos que por diversos motivos não realizaram os exames nacionais de 2014/15 e as provas de aferição de 2009/10. Vemos que se ao nível da AML, 4,1% dos alunos não participou nas provas de aferição, na Escola Amílcar Cabral esses números atingem os 9,4%. Já em 2014/15, foram 22% os alunos desta escola que não participaram nos exames nacionais de Português ou de Matemática – mais do dobro dos que não compareceram às provas de aferição de 2009/10. Este aumento pode dever-se ao carácter sumativo dos exames, que leva a que os alunos não-aprovados na avaliação interna não compareçam a exame: os alunos que não obtenham aprovação na avaliação sumativa interna (classificação igual ou superior a 3 valores) devem, nos termos da lei, inscrever-se a exame nacional enquanto alunos externos. De facto, dos 46 alunos que não foram aprovados na avaliação contínua, 82,6% faltaram aos exames (N=38). É possível que o facto de ser necessário que estes alunos obtenham pelo menos 4 valores (escala de 1-5) para obter uma classificação final positiva seja desencorajador da participação (Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro).

Para além disto, certamente que a criação dos cursos vocacionais em 2012<sup>25</sup> – o mesmo ano de introdução dos exames nacionais do 2º ciclo – teve algum peso no aumento da não-participação de mais alunos nos exames, já que a legislação não prevê que os alunos nestas vias de ensino, bem como nos cursos CEF e em vias curriculares alternativas como as turmas PCA e os PIEF, participem nos exames nacionais (Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro). Em entrevista com o diretor do agrupamento a que pertence a Escola Amílcar Cabral, foi-nos dito que desde a sua criação, o número de alunos inseridos nestas vias e em cursos vocacionais tem sido mais ou menos estável, não se tendo registado qualquer aumento com a introdução de exames no 1º e 2º ciclo do ensino básico (entrevista realizada a 14/10/2016). Dupriez, Dumay e Vause (2008: 255) sugerem que geralmente, em sistemas educativos onde coexiste uma

---

<sup>25</sup> Inicialmente concebidos como experiência piloto (Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de setembro), foram sendo generalizados a cada vez mais escolas e mais tarde regulados pela Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro.

via de ensino geral com vias pré-vocacionais no ensino básico, a retenção tende a diminuir ao longo dos anos de escolaridade, sendo substituída pela opção, por parte das escolas, de desviar os alunos com piores desempenhos e origens sociais desfavorecidas para estas vias como forma de gestão da diversidade dos públicos escolares, e de gestão da imagem pública da escola tal como espelhada pelos *rankings*<sup>26</sup>. A Figura 3.6. mostra-nos que se verificou um aumento na utilização da retenção no 6º ano na Escola Amílcar Cabral, concomitantemente com a introdução dos cursos vocacionais: a taxa de retenção aumenta entre 2009/10 e 2014/15 de 17% para 25,6%, afastando-se cada vez mais da média nacional (8,7% em 2014/15). Ao mesmo tempo verifica-se, tal como os mesmos autores sugerem, um aumento da taxa de retenção no 5º ano, no ano letivo imediatamente anterior ao ano de realização das provas, de 19,5% em 2008/09 para 25% em 2014/15 – algo semelhante acontece a nível nacional, no entanto, a retenção no 5º ano passa a superar a retenção no 6º ano (respetivamente, 11% e 8,7%), o que não se verifica na Escola Amílcar Cabral.

Parece existir, portanto, para além de um aumento da reprovação no ano de exame, um efeito de antecipação do momento da seletividade entre 2009/10 e 2014/15, quer na Escola Amílcar Cabral quer no resto do país, propiciado simultaneamente pela existência de exames nacionais sumativos no final do 2º ciclo e pela possibilidade de “desvio” dos alunos em risco de reprovação para vias pré-vocacionais<sup>27</sup>. É de salientar, no entanto, que este efeito é particularmente marcado na escola em estudo, cuja taxa de retenção no 6º ano em 2014/15 se afasta da média nacional ao mesmo tempo que se intensifica a seletividade no ano letivo anterior. Diamond e Spillane (2004) sugerem que a composição social da escola pode explicar a variação intrasistema da intensificação dos mecanismos de seleção antecipada, face à pressão da prestação de contas, já que os estabelecimentos escolares localizados em zonas social e geograficamente segregadas com populações escolares desfavorecidas e de origem imigrante, como é o caso da Escola Amílcar Cabral, tendem a reagir mais fortemente às pressões simultâneas da prestação de contas e da diversidade dos seus públicos. Aqui é importante lembrar o que Melo afirma acerca da importância relativa que os *rankings* escolares, produzidos a partir dos resultados nos exames nacionais, têm para cada escola: “o grau de atenção e importância que lhes é dedicado nas diferentes instituições de ensino depende da credibilidade que lhes é conferida (...) e da situação de concorrência no mercado escolar vivenciada apenas por algumas escolas.” (2009: 446). O diretor do agrupamento afirma atribuir maior importância à sua posição relativa face às restantes escolas do concelho e à média nacional, do que propriamente ao lugar

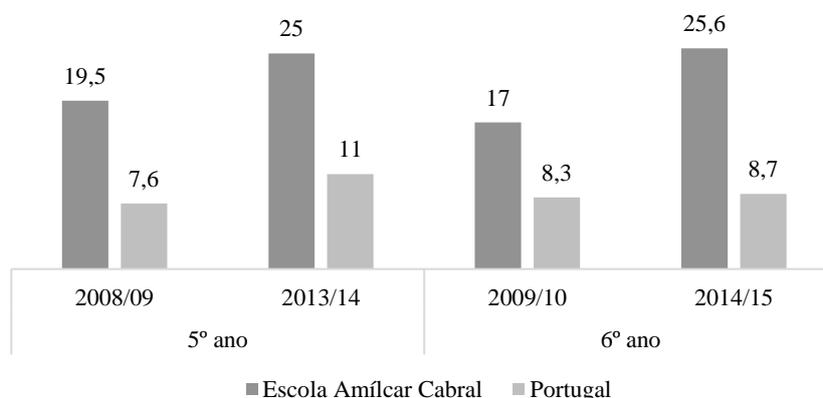
---

<sup>26</sup> De facto, a nível nacional, sabemos que as taxas de retenção dos alunos em PCA são consideravelmente menores do que dos alunos no percurso geral (DGE, 2012). A lógica deste programa, bem como do PIEF, é compensatória, não podendo ser considerado estritamente como via pré-vocacional já que, como sublinha o diretor do agrupamento em estudo, “o vocacional cria um ramal e depois [os alunos] seguíam sempre por esse ramal. No PCA, apanha o ramal mas depois volta à linha principal. Sobretudo serve de recuperação.” (entrevista realizada a 14/10/2016).

<sup>27</sup> Dos 49 alunos que “faltam” aos exames nacionais do 6º ano em 2014/15 na Escola Amílcar Cabral, não possuímos informação sobre a situação final de 4,4% (N=10), o que nos leva a colocar a hipótese de que se tratem de alunos em cursos vocacionais e CEF no 6º ano, ou em turmas PCA e PIEF.

que esta ocupa nos *rankings* – para a estratégia do agrupamento, que afirma ser de “aproximação sucessiva dos resultados internos e externos”, esta análise é mais útil. O facto de se tratar de uma escola com um público escolar consistentemente desfavorecido, dada a sua localização socioterritorial, faz também com que a ênfase da estratégia não seja a competição com outras escolas/agrupamentos, mas a tentativa de melhoria geral dos resultados comparativamente à média do concelho (entrevista realizada a 14/10/2016). Podemos pensar que as alterações introduzidas aquando da criação do Indicador de Eficácia Educativa (EFI) como critério de distribuição de créditos horários extra às escolas, e a criação do *website* Infoescolas, constituíram para a Escola Amílcar Cabral uma pressão adicional para melhorar os resultados face à média nacional, já que pela primeira vez na história das políticas educativas portuguesas o Estado assume a responsabilidade de criar um *ranking* próprio e de atribuir recompensas às escolas cujos resultados sejam acima do esperado – numa lógica, portanto, de punição/recompensa, e não compensatória. Acentua-se, assim, o carácter performativo das políticas de avaliação das aprendizagens com os exames nacionais (Ball e Youdell, 2008; Keddie, Mills e Pendergast, 2011).

Figura 3.6. – Taxa de retenção no 5º ano (2008/09 e 2013/14) e 6º ano (2009/10 e 2014/15), Portugal e Escola Amílcar Cabral



**Fonte:** Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

Voltando ao Quadro 3.2., importa perceber de que forma tem evoluído a não-participação nas provas de avaliação externa entre 2009/10 e 2014/15 na Escola Amílcar Cabral, e por comparação à AML<sup>28</sup>. Para tal, calculámos a proporção de alunos que não foram a ambas as provas, consoante as suas características

<sup>28</sup> Este é um indicador que engloba o total de alunos que, estando matriculados no 6º ano na escola em estudo: faltaram ao exame (i.e., devia ter ido, mas por alguma razão ausentaram-se); não participaram no exame (i.e., por estarem inseridos em percursos curriculares alternativos ou em vias pré-vocacionais, não participaram no exame).

sociais e trajeto escolar passado. No geral, verificamos um aumento da não-participação no exame nacional, face às provas de aferição; vemos ainda que esta escola tem taxas de não-participação muito superiores à média da AML, o que se agrava com o exame nacional. Na Escola Amílcar Cabral, a proporção de raparigas e rapazes que não participa aumenta para o dobro (respetivamente, de 8% e 9,9% para 20,2% e 23,7%). Curiosamente, a ausência dos alunos que não beneficiam de ASE é duas vezes maior que a dos alunos beneficiários, aumentando de 16,4% para 31,7% nos exames nacionais, algo que vai no sentido contrário ao da AML; isto pode dever-se à especificidade da escola já mencionada no capítulo da metodologia, e que se prende com a existência muitos alunos na escola que, devido a terem a sua situação imigrante por legalizar, não se podem candidatar ao ASE. A proporção de alunos cujos pais têm apenas o ensino básico concluído que não-participam nas provas externas aumenta de 11,5% para 17,8%. No total de alunos das classes sociais baixas, 20,1% não participam nos exames, face a apenas 5,9% dos alunos das classes sociais médias-altas; a situação de desigualdade na participação destes dois grupos de alunos agravou-se face à prova de aferição, já que a não-participação dos primeiros duplicou ao mesmo tempo que a dos segundos estagnou. Entre os alunos de origem africana (PALOP), 34,5% não participaram nos exames nacionais, face a 11,8% nas provas de aferição; a desigualdade entre estes e os alunos de origem portuguesa, dos quais 19,2% não participaram nos exames nacionais e 9,6% não participaram nas provas de aferição, alarga-se. Além disso, fomos capazes de calcular que, no ano letivo 2014/15, 25,7% dos alunos “negros” não participaram nos exames, face a 11,2% dos alunos “brancos”<sup>29</sup>. No que respeita aos trajetos escolares passados, 45,1% dos alunos com desvio etário não participa nos exames, enquanto nas provas de aferição a proporção era de 23,7%; a proporção de alunos sem desvio que não participa nas provas sobe de 3,6% nas provas de aferição para 6,1% nos exames.

---

<sup>29</sup> Ver página 22 para explicação metodológica de construção da variável e suas categorias.

Quadro 3.2. – Alunos que não participaram nas provas de aferição e exames nacionais, por sexo, escalão de beneficiário de ASE, escolaridade dominante na família, indicador familiar de classe, origem nacional e trajeto escolar passado (%), Escola Amílcar Cabral e AML, 2009/10 e 2014/15

			AML 2009/10	Escola Amílcar Cabral	
				Provas de Aferição 2009/10	Exames Nacionais 2014/15
Sexo	Raparigas	% <i>N total</i>	2,7 <i>12674</i>	8 <i>113</i>	20,2 <i>109</i>
	Rapazes	% <i>N total</i>	4 <i>13905</i>	9,9 <i>141</i>	23,7 <i>114</i>
Beneficiário de ASE	Com ASE	% <i>N total</i>	4,4 <i>11540</i>	6,3 <i>143</i>	13,9 <i>122</i>
	Sem ASE	% <i>N total</i>	2,7 <i>15041</i>	16,4 <i>116</i>	31,7 <i>101</i>
Escolaridade dominante na família	Até Ensino Básico	% <i>N total</i>	4,5 <i>10873</i>	11,5 <i>165</i>	17,8 <i>107</i>
	ESEC / ESUP	% <i>N total</i>	1,2 <i>10290</i>	5,1 <i>59</i>	13,9 <i>79</i>
Indicador familiar de classe	Classes baixas	% <i>N total</i>	3,6 <i>11874</i>	11,5 <i>148</i>	20,1 <i>134</i>
	Classes médias-altas	% <i>N total</i>	1,1 <i>7644</i>	5,9 <i>51</i>	5,9 <i>34</i>
Origem nacional	PT	% <i>N total</i>	3 <i>19240</i>	9,6 <i>146</i>	19,2 <i>177</i>
	PALOP	% <i>N total</i>	4,3 <i>3702</i>	11,8 <i>85</i>	34,5 <i>29</i>
	Outras	% <i>N total</i>	6,2 <i>2441</i>	15 <i>20</i>	29,4 <i>17</i>
Origem étnico-racial	Branços	%	-	-	11,2
		<i>N total</i>	-	-	125
	Negros	%	-	-	25,7
		<i>N total</i>	-	-	74
	Outras	%	-	-	25,0
		<i>N total</i>	-	-	4
Trajeto escolar passado	Com desvio	% <i>N total</i>	8,9 <i>8982</i>	23,7 <i>93</i>	45,1 <i>91</i>
	Sem desvio	% <i>N total</i>	0,6 <i>17597</i>	3,6 <i>166</i>	6,1 <i>132</i>
Alunos que não participaram nas provas externas			4,1 (N=1063)	9,4 (N=29)	22 (N=49)

**Fonte:** Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

## REFLEXÕES FINAIS

No fecho desta pesquisa, importa pensar criticamente os pontos fortes e as limitações da abordagem escolhida. Alguns foram já sendo discutidos ao longo do trabalho. O estudo de caso que aqui se apresenta tem preocupações comparativas: o nosso objeto é a evolução das desigualdades escolares de um ano letivo (2009/10) face a outro (2014/15), que foram escolhidos a partir de um único critério diferenciador – o modelo de avaliação externa das aprendizagens vigente em cada um. A tarefa de controlo do efeito de causalidade de cada modelo de avaliação externa nas desigualdades torna-se difícil, já que não é possível controlar devidamente dois outros efeitos de peso. Por um lado, tal como já referimos anteriormente, o agrupamento onde se insere a Escola Amílcar Cabral sofre uma reorganização de fundo, processo que é só por si potencialmente disjuntor da organização, quer ao nível da estratégia administrativa, quer da ação pedagógica. Por outro lado, estamos a comparar dois grupos de alunos totalmente diferentes. Este estudo beneficiava, pois, de uma comparação entre duas ou mais *coortes* de alunos – seria assim possível detetar, com maior segurança metodológica, não só o efeito dos exames nacionais de 6º ano nos resultados de alunos com diferentes origens sociais, mas ainda de que forma o percurso destes alunos em cada coorte se desenvolve – com mais ou menos reprovações, com melhores ou piores classificações internas. Em futuros trabalhos, interessaria adotar esta estratégia de análise de coortes, na senda de investigações anteriores (Jennings e Sohn, 2014; Lisle et al., 2012).

Gerring (2007) afirma que um dos pontos fortes do estudo de caso para estudar temáticas ainda pouco exploradas, é o de permitir contribuir, com uma análise aprofundada de um caso cuja validade é intrínseca, para gerar hipóteses, mais do que para a sua validação. Considerando os resultados abaixo apresentados, seria de explorar, em trabalhos futuros com uma integração mais harmoniosa de metodologias quantitativas e qualitativas, e maior variedade de contextos escolares e socioterritoriais, os processos por detrás do encaminhamento de alunos para vias curriculares diferenciadas, e o impacto que a necessidade de gerir os públicos escolares face a pressões competitivas tem nestas decisões. Outra dimensão que interessaria captar melhor remete para a forma como se constituem especificamente as dinâmicas de desigualdade no plano da diversidade étnico-racial. Seria também importante explorar de que forma as estratégias e ação pedagógicas são condicionadas em contexto de prova de aferição e de exame nacional. Nesta pesquisa, avançamos a esse respeito conjeturas com base em exercícios de dedução – deduzindo processos micro e meso a partir da análise a conjuntos de dados quantitativos de dimensão média – semelhantes ao que foi feito por outros autores (Jennings e Sohn, 2014). Mesmo tomando em consideração estas limitações, a investigação aqui desenvolvida é inovadora no panorama científico internacional, já que, pelo seu caráter intensivo, combina uma análise de resultados e de processos, quando a maior parte dos estudos sobre os efeitos da prestação de contas na educação se foca exclusivamente ou nas relações pedagógicas e administrativas (Bradbury, 2011), ou no desempenho escolar (Lauen e Gaddis, 2012). Também a nível nacional segue uma problemática pouco comum, debruçando-se sobre os efeitos da avaliação externa das aprendizagens nas desigualdades educativas, quando os poucos trabalhos que existem acerca da avaliação

externa das aprendizagens, e da prestação de contas, tendem a focar-se nos impactos ao nível do trabalho docente ou da política educativa, raramente comparando os efeitos de dois modelos distintos (Fernandes e Gaspar, 2014).

Os resultados da nossa pesquisa indicam, no que respeita à relação do modelo de avaliação externa das aprendizagens com as desigualdades de desempenho, que a distância entre os alunos com origens sociais desfavorecidas – leia-se, de classe social baixa, com pais pouco escolarizados e beneficiários de ASE – e os alunos com origens sociais mais favorecidas aumenta em contexto de exame nacional (2014/15) face a um de prova de aferição (2009/10). No entanto, isso é menos evidente quando se comparam alunos de origem portuguesa e africana (PALOP), ou alunos com e sem desvio etário, algo que pensamos dever-se, por um lado, à sobre-representação que se verificou existir dos alunos de origem africana, negros e com desvio etário entre os alunos que não participam nos exames nacionais, e por outro lado, ao aumento da seletividade escolar antecipada por via do aumento da reprovação no 5º e 6º ano em contexto de exame nacional, bem como do maior encaminhamento destes alunos para vias curriculares alternativas e pré-vocacionais, onde não são submetidos a provas de avaliação externa, nos termos da lei. Os resultados apontam ainda no sentido de uma seletividade diferente na disciplina de Português face à disciplina de Matemática: enquanto a proporção de negativas é sempre maior na segunda, é a Português que se verificam os maiores aumentos na desigualdade entre alunos de diferentes origens sociais – o que vai ao encontro daquilo que já se sabe, de outras pesquisas, acerca do patamar a partir do qual se constrói a “excelência” em ambas as disciplinas (Roldão, 2015). No que respeita aos processos de seleção e segregação escolar, fomos capazes de descobrir que a não-participação nos exames nacionais duplica face às provas de aferição, e que a taxa de retenção aumenta no ano anterior ao exame (2013/14) e no ano de exame (2014/15), algo que não acontece em contexto de prova de aferição (2008/09 e 2009/10). Ocorreu assim, com o exame nacional, uma antecipação do momento de seleção, quer aumentando a retenção no 5º ano, quer reprovando no 6º ano os alunos cuja “probabilidade” de obterem uma classificação positiva no exame nacional é diminuta, ou entendida como tal, pelos docentes – algo que nos é sugerido pelo facto de, dos 49 alunos que faltam ao exame nacional, 35 não terem sido aprovados na avaliação interna. Verifica-se, portanto, na escola estudada, uma intensificação da *seletividade* e da *segregação* escolar em consequência da introdução simultânea de uma prova de avaliação externa sumativa e de cursos vocacionais.

Por fim, no rescaldo desta pesquisa, questionamo-nos acerca do paradigma da prestação de contas – o facto de vivermos, como ilustrámos anteriormente, numa *age of accountability*, numa era de Estado-avaliador e de quase-mercado educativo. Colocando o ónus da responsabilidade pela “qualidade” da educação – reduzida a *outputs* – nas escolas e nos professores, omitimos o quão condicionados pelos efeitos não-previstos das próprias políticas de prestação de contas são estes *outputs*, e o papel que estas têm na consolidação das desigualdades sociais.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro (2008), *Os muros da escola – As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Departamento de Sociologia, ISCTE-IUL.
- Abrantes, Pedro e João Sebastião (2010), "Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas", em António Dornelas, Luísa Oliveira, Luísa Veloso e Maria das Dores Guerreiro (orgs.), *Portugal Invisível*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 75-93.
- Abrantes, Pedro e Cristina Roldão (2013), "A relação dos portugueses com o sistema educativo", em Filipe Carreira da Silva (org.), *Os Portugueses e o Estado Providência – Uma perspetiva comparada*, Lisboa, ICS-Imprensa de Ciências Sociais, pp. 109-130.
- Afonso, Almerindo Janela (1998), *Políticas educativas e avaliação educacional – Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*, Braga, Universidade do Minho.
- Afonso, Almerindo Janela (2002), "Políticas contemporâneas e avaliação educacional", em Licínio Lima e Almerindo Janela Afonso, *Reformas da educação pública – Democratização, modernização, neoliberalismo*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 111-127.
- Almeida, Ana Nunes e Maria Manuel Vieira (2006), *A escola em Portugal – Novos olhares, outros cenários*, Lisboa, ICS: Imprensa de Ciências Sociais.
- Althusser, Louis (2001 [1971]), "Ideology and ideological state apparatuses. Notes towards an investigation", em Vincent Leich (ed.), *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, New York, W. W. Norton, pp. 1479-1508.
- Antunes, Fátima e Virgínio Sá (2009), *Públicos escolares e regulação da educação – Lutas concorrenciais na arena educativa*, Gaia, Fundação Francisco Leão.
- Apple, Michael (2005), "Doing things the 'right' way. Legitimizing educational inequalities in conservative times", *Educational Review*, 57, 3.
- Au, Wayne (2008), "Between education and the economy. High-stakes testing and the contradictory location of the new middle class", *Journal of Educational Policy*, 23, 5.
- Au, Wayne (2011), "Teaching under the new Taylorism. High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum", *Journal of Curriculum Studies*, 43, 1.
- Ball, Stephen (1998), "Big Policies/Small World. An introduction to international perspectives in education policy", *Comparative Education*, 34, 2.
- Ball, Stephen e Deborah Youdell (2008), *Hidden privatisation in public education*, Brussels, Education International, consultado em 17.09.2016. Disponível em: [https://www.ei-ie.org/en/websections/content\\_detail/3272](https://www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/3272).
- Ball, Stephen, Meg Maguire, Annette Braun, Jane Perryman e Kate Hoskins (2011), "Assessment technologies in schools. 'Deliverology' and the 'play of dominations'", *Research Papers in Education*, 1, 21.
- Baudelot, Christian e Roger Establet (1971), "A escola como reprodutora da estrutura de classes", em Maria Filomena Mónica (1981) (eds.), *Escola e classes sociais – Introdução a uma problemática da sociologia da educação*, Lisboa, Editorial Presença, pp.113-129.
- Barroso, João (2003), "Organização e regulação dos ensinos básicos e secundário, em Portugal. Sentidos de uma evolução", *Educação & Sociedade*, 24, 82.
- Barroso, João e Sofia Viseu (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.
- Bradbury, Alice (2011), "Rethinking assessment and inequality. The production of disparities in attainment in early years of education", *Journal of Education Policy*, 26, 5.

- Braga, Ana Maria (1995a), *Base de dados Entreculturas II – Ensinos básico e secundário, final do ano letivo 92/93*, Lisboa, Entreculturas – Ministério da Educação.
- Braga, Ana Maria (1995b), *Base de dados Entreculturas III e IV – Ensinos básico 1º, 2º e 3º ciclos, ano letivo 93/94*, Lisboa, Entreculturas – Ministério da Educação.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1980 [1970]), *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editora Vega.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (2014 [1966]), *Os Herdeiros – Os Estudantes e a cultura*, Florianópolis, Editora da UFSC.
- Bourdieu, Pierre e Patrick Champagne (1992), "Les exclusés de l'intérieur", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91-92.
- Bowles, Samuel e Herbert Gintis (1982), "Capitalismo e educação nos Estados Unidos", em Sérgio Grácio e Stephen Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação II – Antologia: A construção social das práticas educativas*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 159-192.
- Canário, Rui (2005), *O que é a escola? Um olhar sociológico*, Porto, Porto Editora.
- Cohen, Jacob (1988), *Statistical power and analysis for the behavioral sciences*, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Connell, Raewyn (2013), "The neoliberal cascade and education. An essay on the market agenda and its consequences", *Critical Studies in Education*, 54, 2.
- CNE (2011), *Estado da Educação 2011*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2015), *Retenção escolar nos ensinos básico e secundário – Relatório técnico*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Duru-Bellat, Marie e Alain Mingat (1997), "La constitution de classes de niveau dans les collèges. Les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice", *Revue Française de Sociologie*, 38.
- DGEEC (2016a), *Desigualdade socioeconómicas e resultados escolares I – 3º ciclo do ensino público geral*, Lisboa, Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência.
- DGEEC (2016b), *Desigualdade socioeconómicas e resultados escolares II – 2º ciclo do ensino público geral*, Lisboa, Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência.
- DGEEC (2016c), *Estatísticas da Educação 2014/15 – Jovens*, Lisboa, Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência.
- DGE (2012), *Estudo sobre o impacto das turmas com percursos curriculares alternativos no ensino básico e dos planos de recuperação e de desenvolvimento no sucesso escolar – Relatório de avaliação*, Lisboa, Ministério da Educação e da Ciência.
- Diamond, John (2007), "Where the rubber meets the road. Rethinking the connection between high-stakes testing policy and classroom instruction", *Sociology of Education*, 80.
- Diamond, John e James Spillane (2004), "High-stakes accountability in urban elementary school. Challenging or reproducing inequality?", *Teachers College Record*, 106, 6.
- Diogo, Ana Matias (2008), *Investimento das famílias na escola – Dinâmicas familiares e contexto escolar local*, Lisboa, Celta Editora.
- Duarte, Teresa (2009), "A possibilidade de investigação a 3. Reflexões sobre triangulação (metodológica)", *CIES e Working paper*, 60.

- Dupriez, Vincent, Xavier Dumay e Anne Vause (2008), “How do school systems manage pupils’ heterogeneity?”, *Comparative Education Review*, 52, 2.
- Durkheim, Émile (2011 [1922]), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- Eurydice (2009), *National testing of pupils in Europe – Objectives, organisation and use of results*, European Commission, Education, Audio-visual and Culture Executive Agency.
- Fernandes, Domingos (2008), *Avaliação das aprendizagens – Desafios às teorias, práticas e políticas*, Lisboa, Texto Editores.
- Fernandes, Domingos e Andreia Gaspar (2014), “Avaliação das aprendizagens. Uma síntese das teses de doutoramento realizadas em Portugal (2001-2010)”, *Revista Meta: Avaliação*, 6, 17.
- Fernandes, Domingos (2014), “Avaliação das aprendizagens e políticas educativas. O difícil percurso da inclusão e da melhoria”, em Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal – A construção do sistema democrático de ensino* (Vol. 1), Lisboa, Almedina.
- FFMS (2016), *Portugal Desigual – Um retrato das desigualdades dos rendimentos e da pobreza no país*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, recurso *online*. Consultado em 23.10.2016. Disponível em: <http://portugaldesigual.ffms.pt/>.
- GAVE (2013), *Análise preliminar dos resultados – Provas finais de ciclo, Exames finais nacionais 2013*, Lisboa, Gabinete de Avaliação Educacional.
- Gerring, John (2007), *Case study research – Principles and Practices*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gomes, Carlos (1987), “A interação seletiva na escola de massas”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3.
- Gomes, Rui (1999), “25 anos depois. Expansão e crise da escola de massas em Portugal”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 11.
- Hardy, Ian (2015), “A logic of enumeration. The nature and effects of national literacy and numeracy testing in Australia”, *Journal of Educational Policy*, 30, 3.
- Harvey, David (1992), *The condition of post-modernity*, Massachusetts, Blackwell Publishers.
- Henriques, Joana Gorjão (2012), “Falar de etnias ainda é tabu”, *Público (online)*, consultado a 22.05.2016. Disponível em: <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/falar-de-etnias-ainda-e-tabu-1572743>.
- Horn, Daniel (2009), “Age of selection counts. A cross-country analysis of educational institutions”, *Educational Research and Evaluation*, 15, 4.
- IAVE (2015), *Provas finais 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico – Relatório nacional: 2010-2014*, Lisboa, Instituto de Avaliação Educacional.
- INE (2010), *Classificação Portuguesa das Profissões*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- Jennings, Jennifer e Heeju Sohn (2014), “Measure for measure. How proficiency-based accountability systems affect inequality in academic achievement”, *Sociology of Education*, 87, 2.
- Keddie, Amanda, Martin Mills e Donna Pendergast (2011), “Fabricating an identity in neo-liberal times: performing schooling as ‘number one’”, *Oxford Review of Education*, 37, 1.
- Kelly, Sean (2008), “What types of students’ effort are rewarded with high marks?”, *Sociology of Education*, 81.
- Lahire, Bernard (1997), *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*, São Paulo, Editora Ática.
- Lauen, Douglas e Michael Gaddis (2012), “Accountability Pressure, Academic Standards, and Educational Triage”, comunicação apresentada em *The Society for Research on Educational Effectiveness – Spring Conference 2012 (online)*, consultado em 03.11.2015. Disponível em: <https://www.sree.org/conferences/2012s/program/downloads/abstracts/464.pdf>.

- Lee, Jaekyung (2006), *Tracking achievement gaps and assessing the impact of NCLB on the gaps – An in-depth look into national and state reading and math outcome trends*, Boston, The Civil Rights Project of Harvard University.
- Lisle, Jerome de, Peter Smith, Carol Keller e Vena Jules (2012), “Differential outcomes in high-stakes eleven plus testing. The role of gender, geography, and assessment design in Trinidad and Tobago”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 19, 1.
- Lobo, Andreia (2012), “Desfasamento entre metas e programas vai criar conflitos”, *Educare (online)*, consultado a 21.10.2016. Disponível em: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14085&langid=1>.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova e João Ferreira de Almeida (2003), “Classes sociais e estudantes universitários. Origens, oportunidades e orientações”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66.
- Marks, Rachel (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.
- Mateus, Sandra (2014), *Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal*, Tese de Doutoramento em Sociologia, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Melo, Benedita (2009), *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares – Reflexos da reflexividade mediatizada*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Mendes, Manuela, Olga Magano e Pedro Candeias (2014), *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas*, Lisboa, Alto Comissariado para as Migrações.
- Mónica, Maria Filomena (1978), *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*, Porto, Editorial Presença.
- Mons, Nathalie (2009), “Theoretical and real effects of standardized assessment”, artigo produzido no âmbito do estudo *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results* – EACEA, Eurydice (*online*), consultado em 10.09.2015. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/111en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111en.pdf).
- Neal, Derek e Diane Whitmore Schanzenbach (2010), “Left behind by design. Proficiency counts and test-based accountability”, *The Review of Economics and Statistics*, 92, 2.
- Neto-Mendes, António (2014), “O Sistema escolar e o ‘sistema educativo na sombra’ (explicações). Que relações?”, em Leonor Lima Torres e José Augusto Palhares (orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia – Inclusão e excelência no sistema educativo português*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 133-153.
- Nóvoa, Sampaio (2009), *Professores – Imagens do futuro presente*, Lisboa, Educa.
- OCDE (2011), “When students repeat grades or are transferred out of school. What does it mean for education systems?”, *PISA in Focus*, 6.
- OCDE (2012), *Equity and Quality in Education – Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris, OECD Publishing.
- OCDE (2013), *Synergies for better learning – An international perspective on evaluation and assessment*, Paris, OECD Publishing.
- Pereira, Rui (2014), “Educação em Portugal (1974-2014). Tempos, ideias e combates”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 43.
- Perrenoud, Philippe (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.
- PORDATA (2016), “Taxa real de escolarização” (*online*), consultado em 29.08.2016. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o-987>.

- Ragin, Charles (1987), *The comparative method – Moving beyond qualitative and quantitative strategies*, Berkeley, University of California Press.
- Resende, José Manuel (2014), “Escolarização moderna. Entre as promessas políticas e a tangibilidade da injustiça escolar”, em Leonor Lima Torres e José Augusto Palhares (orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia – Inclusão e excelência no sistema educativo português*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 69-92.
- Roberts-Holmes, Guy (2015), “The datafication of early years’ pedagogy. ‘If the teaching is good, the data should be good and If there’s bad teaching, there is bad data’”, *Journal of Education Policy*, 30, 3.
- Roldão, Cristina (2015), *Fatores e perfis de sucesso escolar ‘inesperado’ – Trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Departamento de Sociologia, ISCTE-IUL.
- Roldão, Cristina, Adriana Albuquerque, Teresa Seabra e Sandra Mateus (2016), “Afrodescendentes e oportunidades de acesso ao ensino superior”, comunicação apresentada no IX Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia, Faro, Universidade do Algarve, 06/07/2016.
- Sanches, Mário e Leonor Lima Torres (2015), “A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas. Tensões e contradições”, *Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação: O Governo das Escolas – Atores, Políticas e Práticas*, Braga, De Facto Editores, pp. 1508-1519.
- Sant’Ovaia, Carlos e Estela Costa (no prelo), “Os exames nacionais. Legitimação normativa de um instrumento de regulação”, *Atas do XIII congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Seabra, Teresa (2009), “Desigualdades escolares e desigualdades sociais”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e adversidade – O Desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, Teresa, Sandra Mateus, Elisabete Rodrigues e Magda Nico (2011), *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*, Lisboa, Observatório da Imigração.
- Seabra, Teresa, Maria Manuel Vieira, Patrícia Ávila, Leonor Castro, Inês Baptista e Sandra Mateus (2014), *Escolas que fazem melhor – O sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica, Relatório Final*, Lisboa, CIES-IUL.
- Seabra, Teresa, Cristina Roldão, Sandra Mateus e Adriana Albuquerque (2015), *Caminhos escolares de jovens africanos que acedem ao ensino superior – Relatório final*, Lisboa, CIES-IUL.
- Sebastião, João (1998), “Os dilemas da escolaridade”, em José Manuel Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal – Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora.
- SEDAC (2004), *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas*, Brasília, Ministério da Educação do Brasil.
- Silva, Cristina Gomes (1999), *Escolhas escolares, heranças sociais – Origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*, Oeiras, Celta Editora.
- Smyth, Emer e Joanne Banks (2012), “High stakes testing and student perspectives on teaching and learning in the Republic of Ireland”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24.
- Vala, Jorge (coord.) (2003), *Simetrias e identidades – Jovens negros em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Van Zanten, Agnès (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.
- Verrangia, Douglas e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010), “Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências”, *Educação e Pesquisa*, 36, 3.

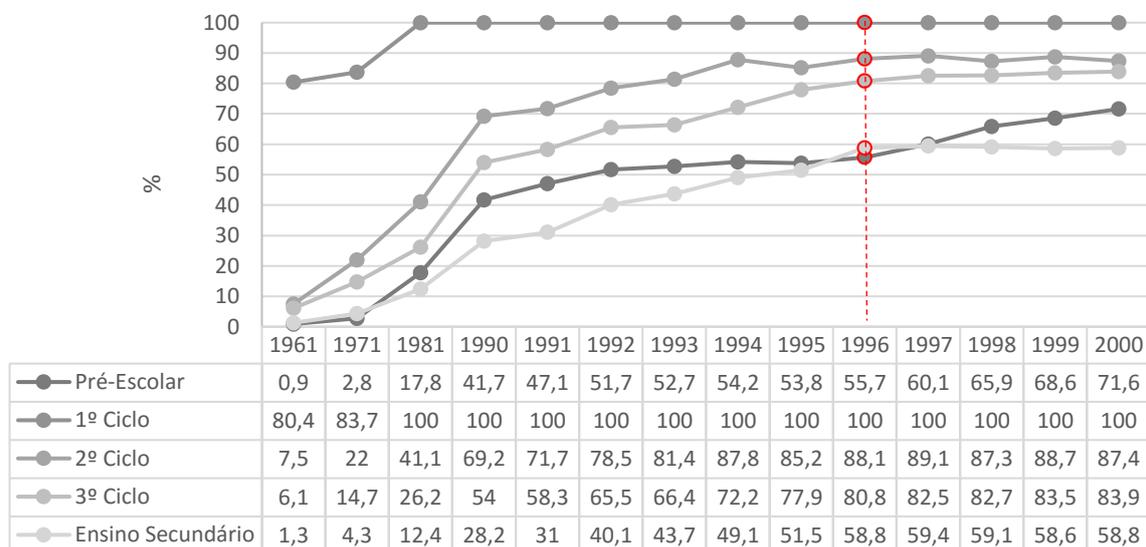
- Viana, Clara, Graça Barbosa Ribeiro e Samuel Silva (2015), “Como Crato mudou (quase) tudo o que podia mudar”, *Público (online)*, consultado em 21.10.2016. Disponível em: <https://www.publico.pt/portugal/noticia/como-crato-mudou-quase-tudo-o-que-podia-mudar-1707387>.
- Wall, Karin, Ana Nunes de Almeida, Maria Manuel Vieira e Vanessa Cunha (coords.) (2015), *Impactos da crise nas crianças portuguesas – Indicadores, políticas, representações*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Wolf, Inge e Frans Janssens (2007), “Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies”, *Oxford Review of Education*, 33, 3.
- Youdell, Deborah (2004), “Engineering school markets, constituting schools and subjectivating students. The bureaucratic, institutional and classroom dimensions of educational triage”, *Journal of Education Policy*, 19, 4.

## **FONTES**

- Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio – estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário do Ministério da Educação e Ciência;
- Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de outubro – determina a aprovação de um novo regime de avaliação dos alunos do ensino secundário (exames nacionais);
- Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho – define o mecanismo de apuramento das horas de crédito horário semanal a atribuir às escolas e agrupamentos;
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro – define os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos;
- 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.

## ANEXOS

### ANEXO A – Taxa real de escolarização no ensino não-superior, Portugal, 1961-2000



Fonte: PORDATA, *Indicadores de Educação – Ensino não superior*, consultado a 29.08.2016. Dados DGEEC/MEC. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o-987>.

### ANEXO B – Escolaridade dominante na família, por indicador familiar de classe, Escola Amílcar Cabral (2009/10 e 2014/15)

	Indicador familiar de classe											
	EDL		PTE		TI+Tipl		EE		AEpl		OI	
	09/10	14/15	09/10	14/15	09/10	14/15	09/10	14/15	09/10	14/15	09/10	14/15
S/ Hab.	0	0	0	0	9,1	0,0	0	0	0	2	0	0
1º/2º CEB	30,4	7,7	17,9	5	72,7	42,9	26,4	19,5	68,4	44	54,1	64
3º CEB	17,4	30,8	25	10	18,2	42,9	45,3	26,8	21,1	26	24,3	28
ESEC	34,8	53,8	35,7	30	0	0,0	24,5	48,8	10,5	22	21,6	8
ESUP	17,4	7,7	21,4	55	0	14,3	3,8	4,9	0	6	0	0
Total	100 (N=23)	100 (N=13)	100 (N=28)	100 (N=20)	100 (N=16)	100 (N=7)	100 (N=53)	100 (N=41)	100 (N=38)	100 (N=50)	100 (N=37)	100 (N=25)

Fonte: Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

ANEXO C - Medida de correlação Ró de Spearman: escolaridade dominante na família e classificação nos exames nacionais (Português e Matemática)

Correlations					
			EX Português	EX Matemática	Escolaridade dominante na família
Spearman's rho	EX Português	Correlation Coefficient	1,000	.477**	.281**
		Sig. (2-tailed)		,000	,000
		N	174	174	156
	EX Matemática	Correlation Coefficient	.477**	1,000	.252**
		Sig. (2-tailed)	,000		,002
		N	174	174	156
	Escolaridade dominante na família	Correlation Coefficient	.281**	.252**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,002	
		N	156	156	186

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fonte: Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

ANEXO D - Medida de correlação Ró de Spearman: escolaridade dominante na família e classificação nas provas de aferição (Português e Matemática)

Correlations					
			PA Português	PA Matemática	Escolaridade dominante na família
Spearman's rho	PA Português	Correlation Coefficient	1,000	.528**	.215**
		Sig. (2-tailed)		,000	,002
		N	231	225	202
	PA Matemática	Correlation Coefficient	.528**	1,000	.149*
		Sig. (2-tailed)	,000		,035
		N	225	230	201
	Escolaridade dominante na família	Correlation Coefficient	.215**	.149*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,002	,035	
		N	202	201	224

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fonte: Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

ANEXO E - Medidas de associação V de Cramer: Provas de aferição (Português e Matemática)

	Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.	
Sexo * PA Português	Nominal by Nominal	Phi	,158	,218
		Cramer's V	,158	,218
	N of Valid Cases		231	
Indicador familiar de classe * PA Português	Nominal by Nominal	Phi	,460	,036
		Cramer's V	,230	,036
	N of Valid Cases		179	
Origem nacional * PA Português	Nominal by Nominal	Phi	,306	,007
		Cramer's V	,217	,007
	N of Valid Cases		224	
Trajeto escolar passado * PA Português	Nominal by Nominal	Phi	,442	,000
		Cramer's V	,442	,000
	N of Valid Cases		231	
Beneficiário de Ação Social Escolar (ASE) * PA Português	Nominal by Nominal	Phi	,345	,001
		Cramer's V	,244	,001
	N of Valid Cases		231	
Sexo * PA Matemática	Nominal by Nominal	Phi	,152	,257
		Cramer's V	,152	,257
	N of Valid Cases		230	
Indicador familiar de classe * PA Matemática	Nominal by Nominal	Phi	,451	,049
		Cramer's V	,226	,049
	N of Valid Cases		179	
Origem nacional * PA Matemática	Nominal by Nominal	Phi	,431	,000
		Cramer's V	,305	,000
	N of Valid Cases		223	
Trajeto escolar passado * PA Matemática	Nominal by Nominal	Phi	,368	,000
		Cramer's V	,368	,000
	N of Valid Cases		230	
Beneficiário de Ação Social Escolar (ASE) * PA Matemática	Nominal by Nominal	Phi	,366	,000
		Cramer's V	,259	,000
	N of Valid Cases		230	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Fonte: Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

ANEXO F - Medidas de associação V de Cramer: Exames nacionais (Português e Matemática)

		Symmetric Measures		
			Value	Approx. Sig.
Sexo * EX Português	Nominal by Nominal	Phi	,129	,578
		Cramer's V	,129	,578
	N of Valid Cases		174	
Indicador familiar de classe * EX Português	Nominal by Nominal	Phi	,425	,122
		Cramer's V	,245	,122
	N of Valid Cases		139	
Origem nacional * EX Português	Nominal by Nominal	Phi	,130	,938
		Cramer's V	,092	,938
	N of Valid Cases		174	
Trajeto escolar passado * EX Português	Nominal by Nominal	Phi	,210	,105
		Cramer's V	,210	,105
	N of Valid Cases		174	
Beneficiário de Ação Social Escolar (ASE) * EX Português	Nominal by Nominal	Phi	,330	,015
		Cramer's V	,233	,015
	N of Valid Cases		174	
Sexo * EX Matemática	Nominal by Nominal	Phi	,184	,209
		Cramer's V	,184	,209
	N of Valid Cases		174	
Indicador familiar de classe * EX Matemática	Nominal by Nominal	Phi	,412	,488
		Cramer's V	,206	,488
	N of Valid Cases		139	
Origem nacional * EX Matemática	Nominal by Nominal	Phi	,137	,915
		Cramer's V	,097	,915
	N of Valid Cases		174	
Trajeto escolar passado * EX Matemática	Nominal by Nominal	Phi	,326	,001
		Cramer's V	,326	,001
	N of Valid Cases		174	
Beneficiário de Ação Social Escolar (ASE) * EX Matemática	Nominal by Nominal	Phi	,407	,000
		Cramer's V	,288	,000
	N of Valid Cases		174	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Fonte: Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

## GUIÃO DE ENTREVISTA

Diretor do agrupamento de escolas

Bom dia/tarde. O meu nome é Adriana Albuquerque e sou aluna finalista do Mestrado em Educação e Sociedade no ISCTE-IUL. Estou neste momento a realizar o trabalho de campo para a minha dissertação, que aborda o impacto de dois modelos distintos de avaliação externa das aprendizagens – os exames nacionais e as provas de aferição – nos resultados e dinâmicas escolares, sobretudo no que diz respeito às desigualdades educativas. A sua contribuição para esta pesquisa é da máxima importância, já que poderemos incluir as perspetivas da liderança escolar face aos constrangimentos e oportunidades que os exames nacionais e as provas de aferição proporcionam, do ponto de vista da ação pedagógica e das estratégias de gestão do agrupamento. A entrevista terá uma duração máxima de 45 minutos. Peço-lhe autorização para gravar a entrevista, para posterior transcrição e análise. Garante-se a confidencialidade da entrevista, bem como o anonimato do entrevistado.

### 1. Ambiente e público escolar

1.1. No geral, quais acha que são os pontos fortes desta escola? E os pontos fracos?

1.2. Como caracterizaria o “aluno típico” desta escola? Em relação às outras escolas que conhece no concelho, quais são as diferenças que identifica como sendo mais marcantes?

### 2. Estratégia de agrupamento

2.1. Em 2014/15, os alunos do 6º ano tiveram exames nacionais pelo segundo ano consecutivo. Cinco anos antes, em 2009/10, os alunos eram avaliados externamente através de provas de aferição.

a. Em linhas gerais, como caracteriza a estratégia pedagógica e de gestão do Agrupamento entre 2009/10 e 2014/15? Qual o peso dos *rankings* escolares e das provas de avaliação externa na definição desta estratégia?

b. Foram tomadas medidas especiais tendo como objetivo o aumento dos resultados nos exames nacionais do 6º ano? Quais (*aulas de apoio pedagógico, aulas de compensação para os alunos com mais dificuldades, distribuição de serviço dos professores que lecionam o 6º ano, cuidados com os horários das disciplinas de exame, alterações na composição das turmas de 6º ano, mais rigor nas aprovações dos alunos do 5º ano, mais alunos em turmas PCA e cursos vocacionais,...*)?

### 3. Exames nacionais, provas de aferição e relações escolares

3.1. Considera que a transformação em mega agrupamento (2012) teve impacto nos resultados e dinâmicas do agrupamento, quer entre as várias escolas do agrupamento, quer no interior de cada escola? De que forma? (*nota: coincide com a introdução de exames no 1º e 2º ciclo*)

3.2. Na sua opinião, e tendo em conta a experiência no cargo de diretor de agrupamento, considera que a substituição das provas de aferição por exames nacionais beneficiou os alunos desta escola?

a. Se sim, como foram os alunos beneficiados? Beneficiou todos de igual forma?

b. Se não, o que considera que o exame introduz de negativo na experiência escolar dos alunos?

3.3. Pessoalmente, considera que a substituição das provas de aferição por exames nacionais beneficiou a escola, como um todo? De que forma?

### 4. Caracterização

Sexo: F  M

Idade: \_\_\_\_

Anos de carreira docente: \_\_\_\_

Anos na escola / no agrupamento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Anos no cargo de diretor: \_\_\_\_

ANEXO H – Classificações obtidas (%) por tipo de prova de avaliação externa (exame nacional e prova de aferição), segundo origem nacional, beneficiário de Ação Social Escolar (ASE), trajeto escolar passado, indicador familiar de classe e escolaridade dominante da família, Escola Amílcar Cabral

		Origem nacional				Beneficiário de Ação Social Escolar (ASE)			Indicador familiar de classe			Escolaridade dominante na família		
		PT	PALOP	Outras	Total	Com ASE	Sem ASE	Total	Baixas	Médias-altas	Total	Até EB	ESEC / ESUP	Total
EX Port.	Neg.	45,5	42,1	50	45,4	55,2	30,4	45,4	50,5	25	44,6	55,7	30,9	44,9
	Pos.	54,5	57,9	50	54,6	44,8	69,6	54,6	49,5	75	55,4	44,3	69,1	55,1
	Tot.	100 (N=143)	100 (N=19)	100 (N=12)	100 (N=174)	100 (N=105)	100 (N=69)	100 (N=174)	100 (N=107)	100 (N=32)	100 (N=139)	100 (N=88)	100 (N=68)	100 (N=156)
EX Mat.	Neg.	69,2	73,7	75	70,1	81,9	52,2	70,1	71	53,1	66,9	76,1	55,9	67,3
	Pos.	30,8	26,3	25	29,9	18,1	47,8	29,9	29	46,9	33,1	23,9	44,1	32,7
	Tot.	100 (N=143)	100 (N=19)	100 (N=12)	100 (N=174)	100 (N=105)	100 (N=69)	100 (N=174)	100 (N=107)	100 (N=32)	100 (N=139)	100 (N=88)	100 (N=68)	100 (N=156)
PA Port.	Neg.	10,6	29,3	17,6	17,4	22,4	10,3	17,3	16,8	6,3	14	16,4	8,9	14,4
	Pos.	89,4	70,7	82,4	82,6	77,6	89,7	82,7	83,2	93,8	86	83,6	91,1	85,6
	Tot.	100 (N=132)	100 (N=75)	100 (N=17)	100 (N=224)	100 (N=134)	100 (N=97)	100 (N=231)	100 (N=131)	100 (N=48)	100 (N=179)	100 (N=146)	100 (N=56)	100 (N=202)
PA Mat.	Neg.	25,8	65,3	31,6	39	48,1	25,3	38,3	41,2	20,8	35,8	41	21,1	35,3
	Pos.	74,2	34,7	68,4	61	51,9	74,7	61,7	58,8	79,2	64,2	59	78,9	64,7
	Tot.	100 (N=132)	100 (N=72)	100 (N=19)	100 (N=223)	100 (N=131)	100 (N=99)	100 (N=230)	100 (N=131)	100 (N=48)	100 (N=179)	100 (N=144)	100 (N=57)	100 (N=201)

**Legenda:** EX – Exame; PA – Prova de Aferição. Neg. – Negativa; Pos. – Positiva; Tot. – Total. EB – Ensino Básico; ESEC – Ensino Secundário; ESUP – Ensino Superior.

**Fonte:** Dados cedidos pelo Ministério da Educação (DGEEC/MEC) no âmbito do projeto “Escolas que Fazem Melhor” (FCT/CIES-IUL), e pelo agrupamento de escolas em estudo.

## CURRICULUM VITAE

### INFORMAÇÃO PESSOAL



Adriana Albuquerque de Oliveira Campos

📍 Av. José Elias Garcia, 163 2º esq. 2745-150 Queluz, Portugal

📞 916107880

✉ [adriana.albuq12@gmail.com](mailto:adriana.albuq12@gmail.com)

🌐 [https://www.researchgate.net/profile/Adriana\\_Albuquerque4](https://www.researchgate.net/profile/Adriana_Albuquerque4)

Sexo Feminino | Data de nascimento 04/12/1993 | Nacionalidade Portuguesa

### EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

De 02-02-2016 a 14-08-2016

Bolsa de investigação no projeto “IGOS-Igualdade de Género: Odivelas e Seixal”

Professora Doutora Dália Costa (coordenadora) | [dalia.costa@iscsp.ulisboa.pt](mailto:dalia.costa@iscsp.ulisboa.pt)

- Realização de estudo quantitativo com amostragem sobre os usos do tempo e necessidades da população dos concelhos de Odivelas e Seixal
- Realização de estudo sobre a adequação dos transportes locais aos serviços públicos dos concelhos de Odivelas e Seixal
- Recolha e análise de indicadores de âmbito nacional e municipal de caracterização da população
- Realização de estudo de caso sobre o *mainstreaming* de género nos municípios de Odivelas e do Seixal, com análise documental e realização de entrevistas exploratórias a técnicos/as e dirigentes municipais
- Apoio na redação do “Manual para a Avaliação de Medidas Legislativas Promotoras da Igualdade de Género”

Organização Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG-Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa)

Financiamento EEA – Norway Grants

De 01-11-2014 a 14-07-2015

Bolsa de investigação no projeto “Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que Acedem ao Ensino Superior”

Professora Doutora Teresa Seabra (coordenadora) | [teresa.seabra@iscte.pt](mailto:teresa.seabra@iscte.pt)

- Análise de dados estatísticos de nível nacional (Censos; Estatísticas da Educação – DGEEC/MEC) acerca dos descendentes de imigrantes africanos no ensino superior português.
- Realização de retratos biográficos de jovens descendentes de africanos no ensino superior
- Co-redação de relatório técnico e de livro acerca dos “Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que Acedem ao Ensino Superior”

Organização Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Instituto Universitário de Lisboa)

Financiamento FCT-Ministério da Educação e da Ciência

De 01-09-2014 a 01-02-2015

Bolsa de investigação no projeto “SAS-Success at School: Engaging Young People in Education Through Volunteering”

Professora Doutora Teresa Seabra (coordenadora) | [teresa.seabra@iscte.pt](mailto:teresa.seabra@iscte.pt)

- Avaliação interna do projeto – recolha e análise de indicadores de qualidade e progresso da parceria europeia
- Avaliação externa do projeto – recolha e análise de indicadores junto dos *stakeholders* e participantes do projeto acerca da qualidade, adequação e sustentabilidade da iniciativa
- Secretariado do projeto: organização da reunião de avaliação de *stakeholders* do projeto e da reunião final da parceria europeia; comunicação com equipa europeia

Organização Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Instituto Universitário de Lisboa)

Financiamento CE-Comissão Europeia

## EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

De 14-09-2014 - hoje

### Mestrado em Educação e Sociedade

ISCED 5

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

- Formação intensiva em Educação de uma perspetiva interdisciplinar (ciências sociais): Educação e Modernidade, Políticas Educativas, Sistemas Educativos Comparados, Desempenho Escolar e Desigualdades.
- Média atual: 17,5 valores

De 14-09-2011 a 30-06-2014

### Licenciatura em Sociologia

ISCED 5

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

- Formação extensiva em Análise de Dados, Métodos e Técnicas de Investigação, Teorias Sociológicas e elaboração de textos técnicos e científicos
- Média de conclusão: 17 valores

## COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Língua materna **Português**

Outras línguas

	COMPREENDER		FALAR		ESCREVER
	Compreensão oral	Leitura	Interação oral	Produção oral	
Inglês	C2	C2	C1	C1	C1
Cambridge English: Advanced - CAE (level C1), British Council					
Francês	A2	A2	A2	A2	A2
Francês para Adultos – niveaux Débutant (A2), Alliance Française					

Níveis: A1/A2: utilizador básico - B1/B2 utilizador independente - C1/C2: utilizador avançado  
 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Competência digital

AUTOAVALIAÇÃO				
Processamento de informação	Comunicação	Criação de conteúdos	Segurança	Resolução de problemas
Utilizador avançado	Utilizador independente	Utilizador independente	Utilizador independente	Utilizador independente

Níveis: utilizador básico - utilizador independente - utilizador avançado  
 Competências digitais - Grelha de auto-avaliação

Outras competências informáticas:

- Bom domínio de *software* de análise de dados (SPSS-*Statistical Package for the Social Sciences*)
- Bom domínio dos programas do Office, com destaque para o Excel e Word

Carta de Condução

B. Veículo próprio.

## INFORMAÇÃO ADICIONAL

---

- |                     |  |
|---------------------|--|
| Artigo              | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Albuquerque, Adriana (2015), “Entre o sonho e a realidade. Contextos de exercício profissional da sociologia e manutenção de laços culturais com a disciplina”, <i>Sociologia Online: Revista da Associação Portuguesa de Sociologia</i>, 9.</li></ul>   |
| Capítulos de livros | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Albuquerque, Adriana, Teresa Seabra e Sandra Mateus (2015), “National case study. Portugal”, em Cristina Devecchi (Ed.), <i>Volunteering as empowerment for success at school</i>, Brussels, European Commission, pp. 209-233.</li><li>▪ Albuquerque, Adriana e Teresa Seabra (2015), “Encompassing a wider perspective. Results and lessons from the internal evaluation”, em Cristina Devecchi (Ed.), <i>Volunteering as empowerment for success at school</i>, Brussels, European Commission, pp. 139-155.</li></ul>  |
| Relatório técnico   | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Seabra, Teresa, Cristina Roldão, Sandra Mateus e Adriana Albuquerque (2015), <i>Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que acedem ao Ensino Superior – Relatório final</i>, Lisboa, CIES-IUL.</li></ul>  |
| Ata de comunicação  | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Albuquerque, Adriana, Sandra Mateus e Teresa Seabra (no prelo), “Educação, integração e equidade. Trajetos de jovens afrodescendentes no ensino superior”, em <i>Atas do IX Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia</i>, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia.</li></ul>   |
| Apresentações       | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Albuquerque, Adriana, Sandra Mateus e Teresa Seabra (2016), “Educação, integração e equidade. Trajetos de jovens afrodescendentes no ensino superior”, <i>IX Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia</i>, Faro, Universidade do Algarve, 6-8 de julho de 2016.</li><li>▪ Seabra, Teresa, Cristina Roldão, Sandra Mateus e Adriana Albuquerque (2015), “Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior”, <i>Jornadas do Observatório das Migrações</i>, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 18 de dezembro de 2015.</li><li>▪ Roldão, Cristina, Adriana Albuquerque, Teresa Seabra e Sandra Mateus (2015), “A presença dos afrodescendentes no ensino superior português. Um mapeamento exploratório a partir de fontes secundárias”, <i>I Conferência Ibérica de Sociologia da Educação</i>, Lisboa, FCSH-UNL, 11 de julho de 2015.</li></ul> |

