INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Escola e desigualdades sociais em Portugal: reprodução social e a (im)probabilidade de “fintar o destino”

Inês Tavares

Doutoramento em Sociologia

Orientador:
Doutor Luís Capucha,
Professor Catedrático,
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Dezembro, 2024

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Escola e desigualdades sociais em Portugal: reprodução social e a (im)probabilidade de “fintar o destino”

Inês Tavares

Doutoramento em Sociologia

Júri:

Doutora Patrícia Ávila, Professora Catedrática, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (Presidente)
Doutor Manuel Carlos Silva, Professor Catedrático, Universidade do Minho
Doutor Valter Lemos, Professor Coordenador, Instituto Politécnico de Castelo Branco
Doutora Ana Matias Diogo, Professora Associada, Universidade dos Açores
Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Associada, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa
Doutor Luís Capucha, Professor Catedrático, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Dezembro, 2024

Agradecimentos

É sempre ingrato escrever agradecimentos de um trabalho tão longo e, simultaneamente, tão solitário. Cabe um agradecimento particular às diferentes pessoas com quem fui trabalhando ao longo do meu percurso académico e sem as quais esta tese não teria sido possível.

Ao meu orientador, que me introduziu à investigação, e que se consubstancia sempre em disponibilidade e em leitura atenta e crítica.

À equipa do Observatório das Desigualdades, onde trabalho há mais de 5 anos, e que tanto me ensina diariamente.

Aos vários colegas com quem fui discutindo o trabalho nas suas diferentes fases e que me ajudaram nas incertezas teóricas e empíricas.

Agradeço à DGEEC pela disponibilização dos dados e constante apoio no seu tratamento, nas pessoas de Joana Duarte, Susana Fernandes e Catarina Afflalo. E ainda à FCT que, apesar de não ter sido usufruído, visto ter aceite integrar, a tempo inteiro, o Observatório das Desigualdades, considerou este trabalho merecedor de financiamento para o seu desenvolvimento.

Aos meus avós. 2024 será o ano em que entreguei este trabalho mas será sobretudo o ano em que perdi metade dos meus avós. E eu, que sempre vivi rodeada de avós. Ao meu avô Adelino, que nos 7 anos em que as nossas vidas coincidiram me ensinou o afeto. À minha avó Lili, que me ensinou a curiosidade pelo distante e o gosto insaciável pela viagem e pela partida. Ao meu avô Carlos, que me ensinou o raciocínio e a lógica matemática e que mensalmente me interrogava se já tinha, "finalmente", entregue a tese. À minha avó Etelvina, que ainda me ensina tudo.

Aos meus pais, por serem suporte, crítica e ternura em igual medida.

Aos amigos com quem deixei de fazer coisas mas, particularmente, aqueles com quem qualquer plano, quaisquer férias ou qualquer viagem durante estes anos envolveu sempre um computador e uns quantos livros de sociologia.

Ao Ricardo, pela vida que fomos construindo ao longo destes anos e, sobretudo, pela vida que está por vir. E à Blimunda, que me obriga a fazer pausas no trabalho para a ir passear.

Resumo

A presente tese tem como objetivo explorar a relação entre desigualdades sociais, organização das escolas e (in)sucesso escolar, compreendendo tanto como as desigualdades sociais se reproduzem por via da escola, como o papel que a instituição escolar pode assumir para manter, mitigar ou transformar essa desigualdade. Para tal, empregam-se diferentes análises, assentes em metodologias quantitativas, que permitem conhecer esta relação num universo de estudo alargado, composto por todos os estudantes matriculados no sistema de ensino público português no ano letivo 2018/19.

Conclui-se que no sistema de ensino português se observa uma relação clara entre o (in)sucesso escolar e os capitais económicos e culturais de origem dos estudantes, classe social, origem migrante, sexo e regiões, operando-se a reprodução das desigualdades sociais por via da escola. No entanto, quando se analisam os fatores da organização escolar e o seu potencial para quebrar esta reprodução (dimensão de turma, modalidades, programa TEIP, recursos humanos), a sua relação com o insucesso escolar não é tão evidente, sendo em alguns casos inexistente. Deste modo, a escola não está desligada do contexto social envolvente, sendo os fatores sociais aqueles que beneficiam de uma primazia face aos restantes, salientando-se a reprodução das desigualdades sociais por via da escola. Ainda assim, e após a análise tanto dos fatores sociais como dos fatores de organização escolar, constata-se que parte dos fatores internos à escola tendem a configurar-se pouco relevantes para estudantes com recursos sociais mais vantajosos, mas importantes no caso de alunos com menor volume de capitais.

Palavras-chave: desigualdades sociais; organização das escolas; (in)sucesso escolar, reprodução social

Abstract

The present thesis aims to explore the relationship between social inequalities, school organization, and educational (un)success, examining both how social inequalities are reproduced through schools and the role that schools can play in maintaining, mitigating, or transforming these inequalities. To achieve this, the study employs various analyses grounded in quantitative methodologies, enabling an understanding of this relationship within a broad study universe consisting of all students enrolled in the Portuguese public education system during the 2018/19 academic year.

The findings reveal a clear relationship in the Portuguese education system between (un)successful educational outcomes and students' economic and cultural capital, social class, migrant background, gender, and regional origin, demonstrating the reproduction of social inequalities through the school system. However, when examining the factors related to school organization and their potential to disrupt this reproduction (class size, courses, TEIP program, human resources), their relationship with educational failure is not as evident and, in some cases, nonexistent. Thus, schools are not isolated from their surrounding social context, with social factors taking precedence over others, emphasizing the reproduction of social inequalities through education. Nevertheless, after analyzing both social and school organizational factors, it is observed that some internal school factors tend to be less relevant for students with more advantageous social resources but become significant for students with fewer resources.

Keywords: social inequalities; school organization; (un)successful educational outcomes; social reproduction.

Índice

Agradecimentos ..... **iii**

Resumo ..... **v**

Abstract ..... **vii**

Índice ..... **ix**

Índice de Figuras ..... **xiii**

Índice de Quadros ..... **xviii**

Introdução **1**

Capítulo 1 | Desigualdades sociais, organização das escolas e (in)sucesso escolar: nas fronteiras de uma triangulação cíclica **3**

1.1 Breve revisitação das teorias acerca das desigualdades sociais em educação: dos anos 60 ao presente **3**

1.2 A abordagem multidimensional e interseccional das desigualdades sociais **8**

1.3 Desigualdades sociais em contexto escolar: nas teias da reprodução social **14**

1.3.1 Análise sociológica das classes sociais 14

1.3.2. A influência do capital cultural na reprodução das desigualdades sociais na escola .. 18

1.3.3 A relação entre capital económico e desempenho escolar 20

1.3.4 O contexto dos descendentes de imigrantes relativamente às desigualdades escolares 22

1.3.5 As Desigualdades de género em contexto escolar 24

1.3.6 As desigualdades escolares em territórios socialmente assimétricos 25

1.4 A ação social da escola: o efeito da organização escolar **27**

1.4.1 A investigação das ciências sociais acerca do impacto da dimensão das turmas 28

1.4.2 A relação entre modalidades de ensino e origens sociais 31

1.4.3 O panorama do Programa TEIP no combate ao insucesso escolar 33

1.4.4 A influência dos recursos humanos das escolas no desempenho escolar dos alunos . 36

1.5 O (in)sucesso escolar: discussão acerca dos pressupostos da sua operacionalização **38**

1.5.1 A retenção e desistência escolar no contexto do insucesso escolar 39

1.5.2 As repercussões do insucesso escolar continuado 43

1.5.3 Em que acrescenta a avaliação interna e externa na análise do (in)sucesso escolar? . 44

Capítulo 2 | Metodologia.....47

2.1 Opções metodológicas, fontes de dados e procedimentos.....47

2.1.1 Opções metodológicas..... 47

2.1.2 Sistema de informação MISI: contextualização, potencialidades e fragilidades..... 48

2.1.3 Enquadramento das opções metodológicas dos dados explorados no sistema de informação MISI..... 50

2.1.4 Variáveis existentes e variáveis construídas..... 52

2.1.5 Outras fontes de dados: o EUROSTAT e o INE..... 64

2.2 Indicadores de desigualdade social: contexto, categorias e interpretações 66

2.2.1 Classe familiar..... 66

2.2.2 Ação Social Escolar (ASE)..... 68

2.2.3 Escolaridade familiar dominante..... 70

2.2.4 Origem imigrante..... 71

2.2.5 Sexo..... 73

2.2.6 Distribuição territorial e proporção por municípios..... 74

2.2.7 Índice de Estatuto Socioeconómico (ISEI)..... 74

2.3 Indicadores de organização escolar: contexto, categorias e interpretações.....75

2.3.1 Dimensão de turma e turmas mistas..... 75

2.3.2 Índice de Estatuto Socioeconómico da Turma (ISEI-turma)..... 77

2.3.3 Relação entre o Índice de Estatuto Socioeconómico do aluno e o Índice de Estatuto Socioeconómico da turma..... 77

2.3.4 Modalidades de ensino..... 78

2.3.5 Programa TEIP..... 84

2.3.6 Recursos Humanos..... 85

2.4 Indicadores de (in)sucesso escolar: contexto, categorias e interpretações 87

2.4.1 Taxa de retenção e desistência e Taxa de transição/conclusão..... 87

2.4.2 Desvio etário..... 88

2.4.3 Médias das classificações finais..... 90

2.4.4 Exames nacionais..... 91

2.4.5 Perfis de (in)sucesso escolar..... 92

2.5 Breve explicitação dos procedimentos estatísticos operados.....93

2.5.1 Análise Descritiva e Inferencial..... 93

2.5.2 Análise de *Clusters*..... 94

2.5.3 Análise de Correspondência Múltiplas (ACM)..... 94

2.5.4 Modelo de moderação quantitativo..... 95

2.5.5 Regressão logística binária 96
2.6 Casos omissos 98
2.7 Notas metodológicas acerca do mapeamento realizado 102
Capítulo 3 | O primado da dimensão social: as diferentes vertentes das desigualdades sociais na escola 104
3.1 A relevância das classes sociais 5 décadas após "La Reproduction" 104
3.2 A centralidade do capital cultural: reprodução social clássica 116
3.3 A influência do capital económico nos resultados escolares 125
3.4 O desempenho dos descendentes de imigrantes face ao estatuto geracional, à origem regional e à origem social 132
3.5 O impacto do género nos resultados e trajetórias escolares 151
3.6 Dualidade territorial e desigualdades escolares 158
3.7 A relação entre o Índice de Estatuto Socioeconómico e os resultados escolares 169
Capítulo 4 | O impacto da organização escolar: no limbo entre a reprodução e a mitigação das desigualdades sociais 174
4.1 O efeito da dimensão das turmas nos resultados escolares e breves notas acerca das turmas mistas 174
4.2 Composição social das turmas e desempenho escolar 185
4.3 São os resultados escolares diferente consoante as modalidades de ensino? 197
4.4 O insucesso escolar no Programa TEIP como reflexo da composição social dos estudantes 218
4.5 A influência dos rácios e da situação profissional dos docentes e funcionários nos resultados escolares 230
Capítulo 5 | O (in)sucesso escolar enquanto espelho das desigualdades sociais 240
5.1 A incidência da retenção e desistência escolar 240
5.2 O desvio etário como resultado da intensificação das tendências do insucesso escolar 243
5.3 Relação entre as classificações finais dos alunos e as suas trajetórias escolares 247
5.4 Perfis de (in)sucesso escolar e a sua caraterização 251
Capítulo 6 | Os meandros do (in)sucesso escolar, as diferentes dimensões das desigualdades e o espaço social da escola 271
6.1. Retrato social dos estudantes com insucesso escolar 271
6.1.1. Ensino básico 271

6.1.2. Ensino secundário 274
6.2 O espaço social da escola 277
6.2.1. O espaço social do ensino básico 277
6.2.2. O espaço social do ensino secundário 281

Conclusões 285

Referências Bibliográficas 291

Anexos 308
Anexo A – Listas das categorias das variáveis existentes 308
Anexo B – Distribuição das diferentes origens nacionais por regiões 388
Anexo C – Lista dos Agrupamentos de Escolas TEIP 394
Anexo D - Resultados da regressão para o modelo de moderação do ISEI do aluno na relação entre a dimensão de turma e a média das classificações, nos quatro ciclos de escolaridade, 2018/19 398
Anexo E - Resultados da regressão para o modelo de moderação do ISEI-turma nos quatro ciclos de escolaridade 399
Anexo F - Resultados da regressão para o modelo de moderação do rácio professor-situação contratual nos quatro ciclos de escolaridade 400
Anexo G - Resultados da regressão para o modelo de moderação do rácio professor-aluno nos quatro ciclos de escolaridade 401
Anexo H - Resultados e Figura da regressão para o modelo de moderação do rácio funcionário-vínculo nos quatro ciclos de escolaridade 402
Anexo I - Resultados da regressão para o modelo de moderação do rácio funcionário-aluno nos quatro ciclos de escolaridade 403
Anexo J – Caraterização dos *clusters* de (in)sucesso escolar 404

Índice de Figuras

Figura 2.1.3.1 – Taxa de retenção e desistência por ciclo, Portugal, 2012/13 – 2021/22 (%)..... 51
Figura 2.5.4.1 – Moderação do ISEI na relação entre diferentes variáveis e a média final dos alunos 95
Figura 3.1.1 – Alunos por classe familiar, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 105
Figura 3.1.2 – Distribuição de cada classe familiar por escolaridade familiar dominante, 2018/19 (%) 106
Figura 3.1.3 – Relação entre classe familiar e escolaridade familiar dominante, 2018/19 107
Figura 3.1.4 – Alunos beneficiários de ASE por classe familiar, 2018/19 (%) 108
Figura 3.1.5 – Alunos que ficaram retidos/desistiram por classe familiar, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)..... 110
Figura 3.1.6 – Alunos por desvio-etário, por classe familiar, 2018/19 (%) 113
Figura 3.2.1 – Alunos por escolaridade familiar dominante, por ciclo de ensino, 2018/19 (%).....117
Figura 3.2.2 – Alunos que transitaram/concluíram ou ficaram retidos/desistiram por escolaridade familiar dominante, 2018/19 (%) 118
Figura 3.2.3 – Alunos que ficaram retidos/desistiram por escolaridade familiar dominante, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 119
Figura 3.2.4 – Alunos por desvio-etário por escolaridade familiar dominante, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 120
Figura 3.2.5 – Média de classificações finais dos alunos, por escolaridade familiar dominante, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº).....121
Figura 3.2.6 – Taxa de risco de pobreza por nível de escolaridade dos pais, 25-59 anos, UE27, 2019 (%) 122
Figura 3.2.7 – Alunos por beneficiário de ASE e por escolaridade familiar dominante, 2018/19 (%).124
Figura 3.3.1 – Rendimento médio anual equivalente por nível de escolaridade, 18-64 anos, UE27, 2020 (PPS).....126
Figura 3.3.2 – Taxa de risco de pobreza por nível de escolaridade, 18-64 anos, UE27, 2020 (%).....127
Figura 3.3.3 – Alunos que ficaram retidos/desistiram por beneficiários de ASE, por ciclo, 2018/19 (%) 129
Figura 3.3.4 – Alunos beneficiários de ASE consoante desvio-etário, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 130
Figura 3.3.5 – Média de classificações finais dos alunos, por beneficiários de ASE, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº).....131
Figura 3.4.1 – Alunos inscritos por estatuto migratório amplo, 2018/19 (%).....133

Figura 3.4.2 – Distribuição territorial dos alunos de origem imigrante por país de origem, 2018/19 (%) 136
Figura 3.4.3 – Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por estatuto geracional, que beneficiam de ASE, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 138
Figura 3.4.4 – Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por regiões, que beneficiam de ASE, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 140
Figura 3.4.5 – Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por estatuto geracional, que ficaram retidos ou desistiram, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 143
Figura 3.4.6 – Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por regiões, que ficaram retidos ou desistiram, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 144
Figura 3.4.7 – Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por estatuto geracional e por desvio-etário, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 147
Figura 3.4.8 – Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por regiões, por desvio-etário, 2018/19 (%) 148
Figura 3.4.9 – Média de classificações finais dos alunos autóctones e alunos de origem imigrante por origem e estatuto geracional, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº) 149
Figura 3.4.10 – Média de classificações finais dos alunos, por regiões, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº) 150
Figura 3.5.1 – Alunos inscritos por sexo e por ciclo, 2018/19 (%) 152
Figura 3.5.2 – Alunos que ficaram retidos ou desistiram, por sexo e por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 153
Figura 3.5.3 – Alunos por desvio-etário, por sexo, 2018/19 (%) 154
Figura 3.5.4 – Média de classificações finais dos alunos, por sexo, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº) 155
Figura 3.5.5 – Alunos que beneficiam de ASE, por sexo e por ciclo, 2018/19 (%) 156
Figura 3.6.1 – População com o ensino superior por NUTSII, 25-64 anos, Região com valores mais reduzidos e mais elevados, UE27, 2021 (%) 159
Figura 3.6.2 – População com o ensino superior por NUTSII, 25-64 anos, Portugal (%) 160
Figura 3.6.3 – População consoante o nível de escolaridade por NUTSII, 25-64 anos, Portugal, 2021 (%) 161
Figura 3.6.4 – População consoante o nível de escolaridade de pelo menos o ensino secundário ou ensino superior, por NUTSII, 20-24 anos, Portugal, 2021 (%) 162
Figura 3.6.5 – Distribuição de alunos por município, Portugal continental, 2018/19 (nº) 164
Figura 3.6.6 – Proporção da taxa de retenção e desistência por município, Portugal continental, 2018/19 (%) 165

Figura 3.6.7 – Proporção de alunos sem desvio-etário e com 2 ou mais anos de desvio-etário por município, Portugal continental, 2018/19 (%) 166
Figura 3.6.8 – Média das classificações finais por município, por ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (nº) 167
Figura 3.7.1 – Distribuição dos indicadores na construção do ISEI.....170
Figura 3.7.2 – Relação entre ISEI e classe social familiar, 2018/19 171
Figura 3.7.3 – ISEI médio de cada município, Portugal continental, 2018/19 (nº).....172
Figura 4.1.1 – Alunos inscritos em turmas mistas e não mistas, por taxa de retenção e desistência, 2018/19 (%).....176
Figura 4.1.2 – Alunos por média de classificações finais, por estarem inscritos em turmas mistas e não mistas, 2018/19 (nº).....177
Figura 4.1.3 – Média da dimensão de turma, por ano curricular, 2018/19 (nº) 178
Figura 4.1.4 – Média da dimensão de turma, por taxa de retenção/desistência e transição/conclusão, por ciclo de ensino, 2018/19 (nº).....179
Figura 4.1.5 – Média da dimensão de turma, por desvio-etário, por ciclo de ensino, 2018/19 (nº) ..180
Figura 4.1.6 – Média da dimensão de turma por município, por ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (nº) 182
Figura 4.1.7 – Efeito de moderação do ISEI do aluno na relação entre a dimensão da turma e a média das classificações, por ciclo de ensino, 2018/19 183
Figura 4.2.1 – Alunos por relação ISEI ISEI-turma, por ciclo de ensino, 2018/19 (%).....185
Figura 4.2.2 – Alunos que ficaram retidos/desistiram por relação ISEI ISEI-turma, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 186
Figura 4.2.3 – Alunos por modalidade por relação ISEI ISEI-turma, no ensino secundário, 2018/19 (%) 188
Figura 4.2.4 – Proporção da relação ISEI ISEI-turma por município, 1º ciclo de ensino, 2018/19 (%) 191
Figura 4.2.5 – Proporção da relação ISEI ISEI-turma por município, 2º ciclo de ensino, 2018/19 (%) 193
Figura 4.2.6 – Proporção da relação ISEI ISEI-turma por município, 3º ciclo de ensino, 2018/19 (%) 193
Figura 4.2.7 – Proporção da relação ISEI ISEI-turma por município, ensino secundário, 2018/19 (%) 194
Figura 4.2.8 – Efeito de moderação do ISEI do aluno na relação entre o ISEI-turma e a média das classificações, por ciclo de ensino, 2018/19 195
Figura 4.3.1 – Alunos por modalidade em se encontram matriculados, por ciclo de ensino, 2018/19 (%).....198
Figura 4.3.2 – Alunos que ficaram retidos/desistiram por modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (%) 199

Figura 4.3.3 – Alunos consoante desvio-etário pela modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (%) 203
Figura 4.3.4 – Alunos beneficiários de ASE por modalidade em se encontram matriculados, por ciclo, 2018/19 (%) 205
Figura 4.3.5 – Alunos consoante o estatuto migratório amplo por modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (%) 209
Figura 4.3.6 – Média do ISEI-turma, por modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (nº) 210
Figura 4.3.7 – Alunos consoante o sexo por modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (%) 211
Figura 4.3.8 – Relação entre ISEI e modalidades, 2018/19.....212
Figura 4.3.9 – Proporção de estudantes inscritos em cada modalidade por município, 2º ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (%) 213
Figura 4.3.10 – Proporção de estudantes inscritos em cada modalidade por município, 3º ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (%) 214
Figura 4.3.11 – Proporção de estudantes inscritos em cada modalidade por município, ensino secundário, Portugal continental, 2018/19 (%) 215
Figura 4.3.12 – Alunos consoante a média da dimensão de turma por modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (nº) 218
Figura 4.4.1 – Alunos consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/19 (%).....219
Figura 4.4.2 – Alunos beneficiários de ASE por estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, 2018/19 (%) 220
Figura 4.4.3 – Alunos que ficaram retidos/desistiram por estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, 2018/19 (%) 221
Figura 4.4.4 – Média de classificações finais por estar matriculado numa escola abrangida pelo programa TEIP, 2018/19 (nº) 221
Figura 4.4.5 – Alunos com desvio-etário consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 222
Figura 4.4.6 – Alunos por escolaridade familiar dominante consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 224
Figura 4.4.7 – Alunos por estatuto migratório amplo consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 225
Figura 4.4.8 – Média da dimensão de turma consoante alunos estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ano curricular, 2018/19 (nº).....226

Figura 4.4.9 – Alunos por modalidade que frequentam consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/19 (%) 227
Figura 4.4.10 – Proporção de estudantes inscritos em escolas TEIP, por município, Portugal, 2018/19 (%).....229
Figura 4.5.1 – Média do rácio professor-alunos por município, por ciclo de ensino, Portugal, 2018/19 (nº).....231
Figura 4.5.2 – Média do rácio funcionário-alunos por município, por ciclo de ensino, Portugal, 2018/19 (nº).....232
Figura 4.5.3 – Média do rácio assistente operacional-alunos por município, por ciclo de ensino, Portugal, 2018/19 (nº) 232
Figura 4.5.4 – Efeito de moderação do ISEI do aluno na relação entre o índice professor-situação contratual e a média das classificações finais, por ciclo de ensino, 2018/19 234
Figura 4.5.5 – Efeito de moderação do ISEI do aluno na relação entre o rácio professor-alunos e a média das classificações finais, por ciclo de ensino, 2018/19 235
Figura 4.5.6 – Efeito de moderação do ISEI do aluno na relação entre o rácio funcionário-alunos e a média das classificações finais, por ciclo de ensino, 2018/19 238
Figura 5.1.1 – Alunos que retiveram ou desistiram, por ciclo de ensino, 2018/2019 (%).....241
Figura 5.1.2 – Alunos que retiveram ou desistiram, por ano curricular, 2018/2019 (%) 241
Figura 5.2.1 – Alunos consoante o desvio etário, por ano de escolaridade, 2018/19 (%).....244
F**igura 5.2.2** – Alunos consoante o desvio etário, por taxa de retenção e desistência, por ciclo de ensino e por ano de escolaridade, 2018/19 (%) 246
Figura 5.3.1 – Média das classificações finais dos alunos, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº).....248
Figura 5.3.2 – Média das classificações finais dos alunos, por taxa de retenção e desistência e taxa de transição/conclusão, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº).....249
Figura 5.3.3 – Média de classificações final dos alunos, por desvio-etário, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº) 250
Figura 5.4.1 – Perfis de (in)sucesso escolar, por beneficiários de ASE, 2018/19 (%).....253
Figura 5.4.2 – Perfis de (in)sucesso escolar, por escolaridade dos pais, 2018/19 (%).....254
Figura 5.4.3 – Perfis de (in)sucesso escolar, por classe social familiar, 2018/19 (%) 256
Figura 5.4.4 – Perfis de (in)sucesso escolar, por sexo, 2018/19 (%).....257
Figura 5.4.5 – Perfis de (in)sucesso escolar, por origem imigrante, 2018/19 (%) 258
Figura 5.4.6 – Perfis de (in)sucesso escolar, por geração, 2018/19 (%) 258
Figura 5.4.7 – Perfis de (in)sucesso escolar consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, 2018/19 (%) 259

Figura 5.4.8 – Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 1º ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (%).....260
Figura 5.4.9 – Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 2º ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (%).....261
Figura 5.4.10 – Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 3º ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (%).....261
Figura 5.4.11 – Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 10º ano, Portugal continental, 2018/19 (%).....262
Figura 5.4.12 – Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 11º ano, Portugal continental, 2018/19 (%).....262
Figura 5.4.13 – Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 12º ano, Portugal continental, 2018/19 (%).....262
Figura 5.4.14 – Perfis de (in)sucesso escolar, por dimensão de turma, 2018/19 (nº).....263
Figura 5.4.15 – Perfis de (in)sucesso escolar, por ISEI, 2018/19 (nº) 264
Figura 5.4.16 – Perfis de (in)sucesso escolar, por ISEI-turma, 2018/19 (nº) 265
Figura 5.4.17 – Perfis de (in)sucesso escolar, por relação ISEI ISEI-turma, 2018/19 (%).....266
Figura 6.2.1.1 - Articulação entre (in)sucesso escolar no ensino básico.....279
Figura 6.2.1.2 - O espaço social do ensino básico..... 280
Figura 6.2.2.1 - Articulação entre (in)sucesso escolar no ensino secundário.....283
Figura 6.2.2.2 - O espaço social do ensino secundário 284

Índice de Quadros

Quadro 2.1.4.1 – Variáveis existentes na base de dados geral 52
Quadro 2.1.4.2 – Variáveis existentes da base de dados de docentes.....55
Quadro 2.1.4.3 – Variáveis existentes da base de dados do pessoal não docente 55
Quadro 2.1.4.4 – Variáveis construídas 56
Quadro 2.6.1 – Casos omissos por variável existente face ao total de alunos inscritos nos ensinos básico e secundário, 2018/19 (%).....98
Quadro 2.6.2 – Casos omissos por variável construída face ao total de alunos inscritos nos ensinos básico e secundário, 2018/19 (%) 99
Quadro 3.1.1 – Média de classificações finais dos alunos, por classe familiar, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº).....114

Quadro 3.3.1 – Beneficiários de ASE por ciclo de ensino, 2018/19 (%)……..128
Quadro 3.4.1 – Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por estatuto geracional, por ciclo de ensino, 2018/19 (nº e %)……134
Quadro 3.4.2 – Alunos por origem nacional nos 10 países com maior peso, 2018/19 (%).....135
Quadro 3.4.3 – Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por regiões e por estatuto geracional, 2018/19 (nº e %) 137
Quadro 3.5.1 – Parentesco dos Encarregados de Educação, 2018/19 (%)……..157
Quadro 4.1.1 – Alunos inscritos em turmas mistas e não mistas, por ciclo de ensino (nº e %), 2018/19……175
Quadro 4.1.2 – Média da dimensão de turma, por classe familiar, por ciclo de ensino, 2018/19 (nº) 181
Quadro 4.2.1 – Alunos por média de classificações finais por relação ISEI ISEI-turma, por ano curricular, 2018/19 (nº)……190
Quadro 4.3.1 – Média de classificações finais por modalidade, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº)……202
Quadro 4.3.2 – Alunos que retêm/desistem por modalidade e beneficiário de ASE, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)……216
Quadro 4.4.1 – Alunos beneficiários ASE que retêm/desistem, consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/2019 (%)……228
Quadro 5.4.1 – Perfis de (in)sucesso escolar dos alunos, por análise de *clusters* efetuada……251
Quadro 6.1.1.1 - Estimativas da regressão logística binária no ensino básico (*odds ratios*)……272
Quadro 6.1.2.1 - Estimativas da regressão logística binária no ensino secundário (*odds ratios*)……275
Quadro 6.2.1.1 - Contribuição das variáveis para as dimensões do espaço social do ensino básico….278
Quadro - 6.2.2.1 - Contribuição das variáveis para as dimensões do espaço social do ensino secundário……282

Introdução

A presente dissertação aborda diferentes temáticas das desigualdades escolares, operacionalizadas através de um conjunto de indicadores, alguns relacionados com as origens e atributos sociais dos estudantes – classe social, escolaridade dos pais, rendimento dos pais, origem imigrante, concelho de residência e sexo –, outros com as desigualdades da organização escolar – dimensão das turmas, composição social das turmas, diferentes modalidades de ensino, escolas abrangidas pelo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e recursos humanos – e ainda com desigualdades de (in)sucesso escolar – retenção e desistência, insucesso escolar continuado e a média de classificações finais.

Está subjacente à elaboração desta dissertação a realização de um estudo que proceda ao mapeamento de diferentes domínios do sistema escolar em Portugal, albergando as componentes das desigualdades sociais e da organização escolar.

O conhecimento anterior do sistema de informação MISI, proveniente de projetos de investigação anteriores em que a autora desta dissertação participou, originou a vontade de explorar mais aprofundadamente as potencialidades e amplitude desta base de dados, que abrange todos os alunos inscritos no sistema de ensino português, permitindo uma análise macro sobre a escola, assente numa grande variedade de indicadores existentes e possíveis de produzir. Neste sentido, trata-se de uma fonte de informação muito rica, possibilitando pensar tanto as desigualdades sociais na escola como a influência da organização escolar de diferentes modos.

Sabendo que a problemática da reprodução das desigualdades sociais por via da escola não é nova, pois tem sido desenvolvida desde os anos 70 do século passado, na sequência da obra de Bourdieu e Passeron (1978 [1970]), esta dissertação apresenta um contributo inovador, ao explorar de modo minucioso um conjunto muito abrangente de variáveis disponíveis e produzidas, que se reportam a um universo de estudo muito amplo, cobrindo a totalidade do território nacional continental, e ao considerar a componente da organização escolar e o modo como esta pode mitigar a reprodução das desigualdades sociais por via da escola. Estudos com esta dimensão e amplitude no quadro das metodologias quantitativas são menos comuns e permitem ter uma perceção mais palpável, quer da reprodução das desigualdades sociais por via da escola e das suas subtilezas, quer do modo como a organização escolar pode colaborar na redução dessas desigualdades. Neste sentido, esta dissertação poderá contribuir para o desenvolvimento do conhecimento do tema e constituir uma ferramenta relevante para as políticas públicas.

O trabalho de investigação subjacente à elaboração desta dissertação emprega ainda operações metodológicas que, depois de trabalhada e retrabalhada a base de dados, permitem um conhecimento mais fino acerca da informação disponibilizada. De facto, trata-se de uma dissertação marcadamente quantitativa, tomando como objeto de estudo os alunos matriculados no ensino obrigatório em Portugal continental no ano letivo 2018/19.

Tendo presente a dificuldade de compreender a diversidade, a contingência e a desordem intrínsecas à realidade social (Boudon, 1990), pretendeu-se com este estudo analisar aprofundadamente algumas das caraterísticas basilares tanto do sistema escolar, como dos estudantes que nele estudam, percebendo em que moldes são hoje reproduzidas as desigualdades sociais através da escola e como esta reprodução é mais eficazmente combatida.

Começa por se expor no Capítulo 1 o enquadramento teórico subjacente à presente pesquisa, focado na análise da escola e das desigualdades sociais. Seguidamente, aborda-se no Capítulo 2 a metodologia utilizada, nomeadamente as opções metodológicas, a construção das variáveis e as operações estatísticas realizadas. Os quatro capítulos seguintes respeitam à abordagem empírica da tese, versando o Capítulo 3 nos fatores de desigualdade social, o Capítulo 4 nos fatores da organização escolar e o Capítulo 5 no (in)sucesso escolar, incluindo a apresentação de uma análise de perfis de (in)sucesso escolar.

No Capítulo 6 são propostas duas análises diferentes. Uma primeira tenta compreender quem são os jovens com insucesso escolar, e a segunda aborda o espaço social da escola, ambas separando o ensino básico do ensino secundário, fazendo uma súmula dos principais fenómenos apurados ao longo dos capítulos anteriores. No final apresentam-se ainda algumas conclusões que sumarizam o trabalho.

CAPÍTULO 1

Desigualdades sociais, organização das escolas e (in)sucesso escolar: nas fronteiras de uma triangulação cíclica

Neste capítulo apresenta-se a problemática da presente tese de doutoramento sobre o modo como as desigualdades escolares se relacionam com as desigualdades sociais e com a organização escolar, aprofundando os estudos realizados e a reflexão produzida acerca das desigualdades sociais, das desigualdades escolares, da organização escolar e do (in)sucesso escolar.

1.1 Breve revisitação das teorias acerca das desigualdades sociais em educação: dos anos 60 ao presente

Neste ponto abordar-se-á o impacto das desigualdades sociais nas desigualdades escolares, dando conta do modo como esta problemática tem sido abordada na teoria sociológica, procurando-se aprofundar e reatualizar o conhecimento acerca da reprodução das desigualdades sociais por via da escola.

A reprodução social por via da escola tem sido estudada com maior intensidade na análise sociológica da educação desde a década de 1970[1], quando Bourdieu e Passeron (1978 [1970]) começaram a conceptualizar as teorias da reprodução, salientando o modo como a escola contribui para a reprodução das classes sociais, transformando as desigualdades sociais em desigualdades escolares que, posteriormente, se converterão em desigualdades sociais e assim ciclicamente, observando-se uma relação entre os recursos expressos em diferentes tipos de capitais (económico, cultural, social e simbólico) (Bourdieu, 2010 [1979])[2] e o desempenho escolar.

Para Bourdieu (1998 [1966]) a escola inclui e exclui, mantendo no seu interior os próprios alunos excluídos, que ocupam espaços desvalorizados, conduzindo simultaneamente à inclusão de novos públicos e à reconfiguração dos processos de exclusão (Abrantes & Sebastião, 2010; Diogo, 2017),

[1] Importa salientar que o pensamento sociológico acerca da educação é anterior a esta década, no entanto foi a partir daqui que se intensificaram os estudos. A título de exemplo, já no início do século XX, Durkheim (2011 [1922]) apontava a instituição escolar como fulcral na distribuição de papeis sociais, de controlo dos indivíduos e de manutenção da ordem em vigor, ao albergar as crianças e jovens de diferentes meios sociais, socializando-as e integrando-as. Na visão do autor a escola seria tanto um mecanismo de coesão social, na medida em que integra e socializa as crianças e jovens oriundos de diferentes classes sociais, como gerador de igualdade, através do mérito.

[2] Os diferentes capitais explorados por Bourdieu são posteriormente esmiuçados.

resultando na manutenção destes alunos na escola, embora por vezes remetidos para ramos menos valorizados do sistema de ensino, como é o caso do ensino profissional ou profissionalizante. Grácio (1997) aponta a existência de uma relação entre classe social de origem e níveis de escolaridade, evidenciando que o sistema escolar é incapaz de potenciar a mobilidade social, sobretudo porque à medida que se verifique um aumento da escolaridade geral da população e das classes sociais que estão na base da estrutura de classes, ou seja, desprovidas de capitais (Bourdieu, 2010 [1979]), também as exigências de qualificações vão aumentando, de modo a estes nunca as alcançarem ou não se servirem delas de igual modo.

Relativamente à linguagem, Bernstein (1971) explora os processos "invisíveis de desigualdade", que representam mecanismos "ocultos" de reprodução das desigualdades, entre os quais os códigos linguísticos, que variam tendo por base a classe social em que os alunos estão inseridos, sendo empregues na escola códigos linguísticos manuseados pelas classes sociais dominantes, que remetem os estudantes dotados do código restrito, hegemónico nas famílias de classes sociais com menos capitais, para uma maior probabilidade de insucesso escolar.

Uma das principais origens da desigualdade na escola é a família, sendo a situação social e profissional das famílias (tanto dos pais dos alunos como dos pais dos seus colegas de escola) decisiva para aferir as desigualdades no desempenho escolar dos alunos. De facto, Coleman (1966) concluiu em 1966 que a principal fonte de desigualdade dentro da escola residia na família, ou seja, a escolaridade e a situação socioeconómica e profissional, tanto dos pais dos alunos como dos pais dos seus colegas de escola, constituíam o principal fator observável das desigualdades dos resultados escolares dos alunos. Assim, segundo este relatório, as desigualdades sociais pré-existentes assumem um papel mais relevante na reprodução das desigualdades que as diferenças de recursos escolares que cada escola tem ao seu alcance.

Na mesma linha, e focando a relevância não só da família dos alunos, mas também da família dos colegas dos alunos, Grácio (1987, p. 51) conclui que "a proporção de alunos de meios favorecidos não parece influir no aproveitamento dos alunos destes meios. São os alunos de origem operária (qualquer que seja o seu grupo étnico) a beneficiar da miscenização interclassista do meio escolar".

Como se analisa em Tavares (2022b), existe uma diferença salientada por Lahire (2003) entre a procura e a valorização da escolaridade por parte das diferentes classes sociais, o que poderá originar desigualdades no campo escolar, na medida em que a escola e a sua importância não são equivalentes em diferentes famílias com diferentes capitais. Verifica-se que, tanto histórica como atualmente, "coexistem várias escolas dentro da mesma escola" (Almeida A. , 2005, p. 590), tendo a família um papel preponderante no processo escolar. Assim, as desigualdades educativas no seio familiar também se afiguram decisivas no percurso dos estudantes, perpetuando a reprodução social por via da escola.

Outro relatório relevante acerca da importância das dimensões culturais e económicas das famílias nos resultados escolares e no processo de aprendizagem dos estudantes é o relatório Plowden (Central Advisory Council For Education, 1967), contemporâneo do relatório Coleman (1966), centrado nos primeiros anos de ensino, e que conclui que a escola tem uma influência pequena no desempenho dos alunos, focando a análise sobretudo nas famílias.

Estes dois relatórios – Coleman, nos EUA em 1966, e Plowden, no Reino Unido em 1967 – foram pioneiros no levantamento de dados em grande escala para analisar informação relativa a educação, tendo financiamento público e servindo também para auxiliar políticas públicas em educação que contribuíssem para a redução das desigualdades.

Numa perspetiva crítica das desigualdades em educação, Gramsci (1971) conceptualiza o conceito de hegemonia, em que aborda a capacidade das classes sociais mais privilegiadas dominarem as restantes, por via do capital cultural, através dos sistemas de educação (ou das instituições religiosas), de forma a garantirem a manutenção da hierarquia social.

No caso português, e tomando o ensino superior como referência, uma vez que, apesar de não ser sobre este grau de ensino que a presente dissertação se debruça, há um forte indício que os ensinos básico e secundário sigam as mesmas tendências, é possível confirmar, através por exemplo do estudo de Almeida *et al.* (2003), que a relação entre o insucesso escolar e as condições sociais das famílias está patente de forma cabal. O estudo chegou à conclusão que a probabilidade de alunos cuja família tenha concluído o 1º ciclo do ensino básico se matricularem no ensino superior é vinte vezes inferior à de estudantes cujos pais tenham concluído um curso superior.

Quando se faz a análise tendo por base o lugar de classe, os resultados, não sendo tão abismais, são significativos: a probabilidade de estudantes provenientes de famílias de operários industriais se matricularem na universidade era seis vezes inferior à de alunos oriundos de famílias compostas por profissionais técnicos e de enquadramento, cinco vezes inferior à de alunos provenientes de famílias de empresários e quatro vezes inferior a alunos descendentes de trabalhadores independentes. Ainda que estes dados tenham sido recolhidos há vinte anos – e para o ensino universitário, ao contrário do que aqui se pretende – estas tendências ainda se verificam atualmente no sistema de ensino, como se comprova ao longo da presente dissertação.

Desta forma, a instituição escolar consubstancia-se num mecanismo que ajuda à reprodução cíclica das classes sociais (Melo & Lopes, 2021), tendo também presente que as classes sociais de origem assumem uma influência significativa no desempenho escolar, nos processos de segregação e no abandono escolar (Diogo, 1996; Grácio, 1997; Silva, 2003; Seabra, 2009; Sebastião, 2009a; Abrantes e Sebastião, 2010; Abrantes, 2011; DGEEC, 2016a; 2016b; OECD, 2019a; 2019b; Félix, Perdigão e Lourenço, 2020).

Bourdieu e Passeron (1978 [1970]) argumentam como o privilégio é, erradamente, interpretado enquanto mérito, permitindo ao sistema escolar, em simultâneo, glorificar esse privilégio e ignorá-lo. De facto, e como apontam os autores, os diferentes alunos são tratados como iguais, embora possuam capitais e *backgrounds* bastante distintos (Reay D. , 2022), sendo as teorias do mérito escolar um mecanismo para naturalizar as desigualdades educativas que as teorias da reprodução procuram contrariar (Grau-Grau, 2022)[3].

Com o desenvolvimento do capitalismo, a meritocracia veio afirmando-se enquanto a crença mais convicta de mobilidade social por parte do senso comum, acreditando-se que o mérito, de facto, é fator único para a mobilidade social, e não uma construção social que permite ocultar a reprodução de privilégio que a escola opera, tendo o seu expoente na ideia do capital humano de Schultz (1972). Como Reay (2022, p. 3) afirma: "And, since I first read Reproduction over 30 years ago the unfaltering belief in social mobility and meritocracy as the answer to educational inequalities has intensified, particularly in the UK and the US. (…). Yet, recent research shows that less than 1% of people born in the bottom income quintile in America succeed in moving into the top quintile (Economic Policy Institute, 2017), while in the UK only 10% of those from working class backgrounds succeed in moving into higher professional and managerial occupations (Friedman & Laurison, 2019; Social Mobility Commission, 2021)".

As desigualdades sociais e a sua reprodução no meio escolar são centrais na análise sociológica e, especificamente, na sociologia da educação, tendo recuperado essa mesma centralidade em estudos desenvolvidos nos anos mais recentes. De facto, como Machado *et al.* (2003, p. 46) afirmam, "não só os impactos das dimensões escolares/educacionais se vêm revelando cada vez mais fortes, em termos gerais, nas transformações tecnológicas e económicas, cívicas e políticas, comunicacionais e culturais da atualidade, como essas dimensões se inscrevem hoje, de maneira decisiva, na reconfiguração das relações de classe e dos estilos de vida, nos processos de mobilidade social e exclusão social, na formação de disposições pessoais e orientações de vida.". Neste sentido, "a dimensão escolar/educacional das sociedades atuais tem vindo a ser analisada como uma das mais importantes dimensões constitutivas destas sociedades, com incidência crescente na reconfiguração das desigualdades sociais contemporâneas, quer relativamente às trajetórias de vida individuais, quer no tocante à recomposição das estruturas sociais" (Machado, et al., 2003, p. 46).

O sistema escolar comporta de modo contraditório dois processos opostos em simultâneo e no mesmo espaço, podendo potenciar mas também esbater a reprodução de desigualdades sociais.

[3] Para uma análise mais aprofundada acerca da obra "A Reprodução" de Bourdieu e Passeron (1978 [1970]) e da atualidade do seu contributo, recomenda-se a leitura do número temático especial (nº 31 (3)) da Revista Española de Sociología, publicado em 2022, e que tem como título "Comprender las desigualdades educativas cincuenta años después de La Reproducción".

Assim, a escola tem igualmente a capacidade de se configurar enquanto instituição potenciadora de igualdade (Roldão, 2015; Seabra *et al.*, 2016; Costa, Lopes e Caetano, 2014), através do modo como estrutura os seus currículos, as aulas, as opções pedagógicas tomadas, mas também por via de percursos não-formais, como a integração por via de grupos de teatro, de música, desportivos (como o desporto escolar), de leitura, políticos ou religiosos (Peck, Roeser, Zarrett, & Eccles, 2008).

No entanto, e como Boudon (1973) aponta, o aumento de igualdade de oportunidades não origina, por si ou de forma obrigatória, um decréscimo das desigualdades escolares ou sequer das desigualdades de oportunidades na escola. Com efeito, e segundo este autor, as desigualdades sociais são produto de uma constelação complexa de fatores que não podem ser analisados de forma isolada, mas sim sistémica, na medida em que as diferentes variáveis são consequência de condições estruturais complexas, que se repercutem individualmente nos estudantes, mas que não são analisáveis de forma tão particular.

Halsey, Heath e Ridge (1980) propõem, de forma a melhor analisar a igualdade de oportunidades, uma classificação em três categorias: as oportunidades formais, as oportunidades reais e os resultados escolares. As oportunidades formais correspondem à possibilidade de participação e acesso à educação, assumindo que, idealmente, todos os estudantes têm direito equivalente à participação e ao acesso. As oportunidades reais relacionam-se, antes de mais, com as oportunidades formais, no entanto, englobam outras variáveis, como a qualidade do sistema de ensino, a família em que os estudantes estão inseridos ou as diretivas/orientações pedagógicas em que cada escola se revê. Os resultados escolares são o mecanismo utilizado para calcular a eficiência das oportunidades reais.

Importa explorar a influência da organização escolar no desempenho escolar, considerando a articulação entre agência e estrutura e entre objetividades e subjetividades, como fizeram autores contemporâneos para quem as diferentes componentes da organização escolar assumiram um peso particular (Lima, 1998; Giddens, 2000; Sebastião, 2009a; Cortesão *et al.*, 2007; Abrantes, 2010).

Um fator relevante na análise da reprodução das desigualdades sociais por via da escola prende-se com o modo como elas são materializadas nas diferentes componentes da organização escolar. Por exemplo, no que respeita à dimensão das turmas, embora a sua relação com o desempenho escolar seja pouco significativa relativamente ao total dos alunos, é notório que o desempenho escolar dos alunos com menos recursos/capitais é mais elevado quando frequentam turmas mais reduzidas (Grácio, 1987; Capucha *et al.*, 2017), como se irá explorar de forma mais detalhada no ponto 1.2.1., referente a este tema.

A organização escolar tem um caráter heterogéneo, polifacetado e multidiscursivo (Lima, 1998; Estevão, 1998), reportando-se a múltiplos níveis que englobam, entre outros, as políticas educativas, os currículos e programas utilizados, a composição das turmas, o tipo de cursos e projetos oferecidos,

a inserção territorial, a gestão e organização dos recursos humanos ou a distribuição de responsabilidades e funções (Abrantes, 2010; Martins, 2012; Lemos, 2014).

As diferentes componentes da organização escolar influenciam o desempenho escolar de diversas formas, o que explica os casos de obtenção de diferentes resultados escolares por alunos com caraterísticas sociais semelhantes ou a variabilidade de resultados entre escolas frequentadas por estudantes com a mesma origem social. Deste modo, a ação da instituição escolar pode-se configurar enquanto uma instância de diminuição do "fosso" que separa as classes sociais, esbatendo a reprodução de desigualdades de oportunidades face às desigualdades de recursos iniciais. Assim, importa explorar a relevância (decisiva) que pode assumir a organização escolar para o desempenho escolar dos alunos, sobretudo os provenientes de famílias com menor volume de capitais, sendo o capital cultural o que assume maior relevância (Grácio, 1987; Seabra, 2009; Capucha, 2010; Enguita, 2013; Mata, 2015; Roldão, 2015; Tavares, 2016). De um ponto de vista internacional, os dados dos dois últimos PISA (OECD, 2019a; 2019b; 2023a; 2023b) corroboram isto mesmo, ao indicar que o desempenho escolar dos alunos se relaciona com as condições sociais das famílias[4], tendo o sistema de ensino dificuldades regulares em reduzir essas desigualdades (Martins, 2012).

1.2 A abordagem multidimensional e interseccional das desigualdades sociais

As desigualdades sociais são múltiplas e complexas, divergindo na sua amplitude, intensidade, focagem e consequências, consoante o momento histórico e o enquadramento em que são analisadas. Neste ponto, enquadrar-se-ão as desigualdades sociais enquanto conceito lato, interseccional, amplo, multidisciplinar, multidimensional e multifacetado.

Como afirma Carmo (2021, p. 3), "the intersection and the multidimensionality of inequalities generate cycles, more or less vicious and enduring, of accumulated social vulnerabilities and disadvantages, that tend to affect social categories differently, particularly incident on the deprived classes and the more socially discriminated groups, thus further strengthening the mechanisms of social polarisation".

As desigualdades sociais, sendo multidimensionais, não se cingem a uma única esfera (Costa A. F., 2020). De facto, é possível identificar desigualdades em vários âmbitos: emprego, rendimentos e riqueza, qualificações e competências, género, étnico-raciais, habitação, etárias, saúde, escolares, entre outras. A abordagem interseccional das desigualdades sociais propõe a análise dos sistemas de

[4] Sendo de notar que, segundo o PISA mais recente (OECD, 2023a), no caso português a origem socioeconómica tem um peso superior à média dos países da OECD.

classe social, raça, etnia, escolaridade, género, sexualidade, idade e nacionalidade enquanto pilares da organização social (Hill Collins, 2019).

A multidimensionalidade das desigualdades constitui um dos traços mais marcantes das sociedades contemporâneas, no atual contexto de globalização. Therborn (2006) desenvolve amplamente a conceptualização de multidimensionalidade, apresentando uma proposta de classificação de tipos de desigualdade, dividindo-as em desigualdades vitais, existenciais e de recursos. As desigualdades vitais referem-se a organismos e correspondem a desigualdades relacionadas com a saúde, a vida e a morte e podem ser medidas através da esperança média de vida à nascença ou da taxa de mortalidade infantil, operando uma análise transversal entre diversos países, aferindo desigualdades globais.

As desigualdades existenciais aludem às pessoas e prendem-se com desigualdades do reconhecimento humano, nomeadamente do respeito, das suas liberdades ou dos seus direitos, incluindo fenómenos como o racismo, a xenofobia, a homofobia ou o machismo. Por fim, as desigualdades de recursos referem-se sobretudo à distribuição desigual de recursos e de capitais, na conceptualização de Bourdieu (2010 [1979]), albergando indicadores como rendimento, escolaridade, redes sociais e prestígio, traduzidos nos capitais económico, cultural, social e simbólico.

A proposta conceptual de Milanovic (2007; 2012) apresenta três principais formas de medição das desigualdades globais de rendimento[5]: a desigualdade internacional não ponderada, a desigualdade internacional ponderada (ambas referentes a desigualdades entre países e calculadas por via do Produto Interno Bruto (PIB) ou através de inquéritos nacionais, por via dos rendimentos médios) e a desigualdade global, respeitante às desigualdades entre indivíduos à escala global, medida por inquéritos diretos às populações, aos indivíduos e aos agregados familiares.

Existem diferentes processos e mecanismos geradores de desigualdade, que Therborn (2006) e Tilly (2005b) exploram de modo interligado, na medida em que enquanto Tilly apresenta os mecanismos geradores de desigualdade, Therborn elabora os processos em que esses mecanismos funcionam. Therborn (2006) propõe quatro principais processos geradores de desigualdade: i) a exploração, que corresponde ao efeito da apropriação assimétrica por uns de bens e valores produzidos por outros; ii) a hierarquização, que equivale ao efeito de institucionalização de hierarquias de superioridade e inferioridade em organizações formais; iii) a exclusão, que constitui o efeito das restrições seletivas por parte de alguns grupos, vedando a outros o acesso a recursos e oportunidades; e iv) o distanciamento, que exprime o efeito dos processos de concorrência e competição em sistemas

[5] Ainda que o autor se debruce estritamente sobre as desigualdades relacionadas com o rendimento, a lógica conceptual é facilmente extrapolável para outras desigualdades sociais, nomeadamente as desigualdades educativas.

de interdependência, como os mercados ou os quase-mercados. Therborn (2006), anexa as desigualdades sociais à noção de justiça, afirmando-as como diferenças percecionadas enquanto injustas, numa lógica de negação da igualdade, associando as desigualdades sociais com a violação de alguma igualdade[6].

Tilly (2005b) apresenta três principais mecanismos geradores de desigualdades: i) os mecanismos da exploração, traduzidos na relação de interligação entre os agentes sociais, resultando na apropriação desigual dos esforços produtivos; ii) os mecanismos de fechamento de oportunidades, que descrevem a exclusão de grupos de pessoas por parte de outros, levando à reprodução de barreiras sociais; e iii) os mecanismos de seleção-distribuição, que configuram o conjunto diferenciado de lugares sociais, o conjunto de recompensas assimétricas derivadas desses lugares e o conjunto de indivíduos com caraterísticas diversificadas.

Costa (2012a) elabora uma síntese relevante acerca das teorias sociológicas das desigualdades sociais[7], analisando autores clássicos e contemporâneos, que merece uma leitura atenta para um aprofundamento destas questões. Ao abordar as desigualdades globais, e centrando-se na relevância das análises nacionais, mas também transnacionais (as desigualdades intranacionais e internacionais), esta obra basilar no estudo das desigualdades sociais em Portugal aponta como as diferentes desigualdades se relacionam, assim como as potencialidades analíticas que a abordagem nos fenómenos sociais por via das desigualdades pode representar.

Piketty (2020) traça a história global dos regimes de desigualdade, ou, dito de outro modo, a história dos sistemas e instituições através dos quais as desigualdades são estruturadas e justificadas. Assim, é proposta a ideia de regime de desigualdade, composto por processos complexos de construção política, ideológica e social, de forma a normalizar e encalcar a desigualdade, adjetivada pelo autor de injusta, que se ancora e necessita de ideologias para ser justificada perante as sociedades. Nessa linha de pensamento, conclui que as desigualdades são, antes de mais, ideológicas e políticas, mais do que tecnológicas ou económicas.

Também as desigualdades categoriais se afirmam como um prisma fundamental na análise das desigualdades sociais, relacionando-se sobretudo com as "categorias" a que são associados os indivíduos, consubstanciando-se em diferenças, e não obrigatoriamente em desigualdades, tais como categorias escolares, de classe social, étnicas, raciais, nacionais, etárias, de género (Tilly, 2005a).

[6] Nas palavras do autor, "inequalities are differences that we consider unjust. Inequality is a negation of equality. Behind a perception of inequality there is a notion of injustice, a violation of some equality" (Therborn, 2006: 4).

[7] Outra síntese relevante do autor acerca das desigualdades sociais encontra-se em Costa (2012b), desta feita com a sumarização subjacente a um artigo.

Segundo Tilly (2005b), as desigualdades categoriais são formadas através da exploração e acumulação de oportunidades, tendo por base a monopolização de recursos, sendo que os recursos produtores de desigualdades predominantes foram mudando de forma acentuada ao longo da história. Segundo o autor, atualmente os quatro recursos que mais se têm afirmado na produção de desigualdades são o controlo do capital financeiro, da informação, dos meios de comunicação social e do conhecimento científico, estando o futuro da desigualdade dependente da forma como esses quatro tipos de recursos se relacionem com formas de coerção e com as categorias sociais.

Bihr e Pfefferkorn (2008) propõem uma perspetiva sistémica de conceptualização das desigualdades sociais, onde defendem que o sistema de desigualdades é gerado pelas próprias desigualdades sociais que interagem, acumulam-se e reproduzem-se mutuamente. Deste modo, as desigualdades sociais reforçam-se reciprocamente, apresentando um fundamento cumulativo, além de reprodutivo.

A conceção de Milanovic (2016) acerca das desigualdades globais funda-se na ideia de que a maioria dessas desigualdades depende do local de nascimento, conceptualizando o "*location based inequality*", na medida em que os indivíduos se encontrem ou não expostos a determinadas desigualdades sociais e económicas consoante o país em que nascem, criando uma dicotomia entre "*citizenship premium*" e "*citizenship penalty*". Apesar de Milanovic (2016) se focar nas desigualdades de rendimento em função do local de nascimento, a pertinência da teorização pode ser extensível a outras desigualdades sociais, nomeadamente educacionais, uma vez que o nascimento em determinado local pode condicionar o acesso à educação e à forma como essa educação é oferecida, como se verifica tanto a nível global, ao comparar diferentes taxas de alfabetização ou taxas de abandono escolar, como a nível regional, por exemplo em Portugal, onde, embora manifestamente numa proporção diferente, habitar em diferentes regiões também pode representar maior ou menor facilidade de acesso a estruturas educativas.

Como a vasta informação empírica e analítica disponibilizada no World Inequality Report 2022 (Chancel, Piketty, Saez, & Zucman, 2022) ilustra cabalmente, as desigualdades de rendimento continuam a aumentar, tendo os mais ricos ampliado as suas fortunas, dilatando-se ainda mais o fosso entre os mais ricos e os mais pobres. Em 2021, os 10% mais ricos[8] detinham 52% do rendimento mundial, em comparação com 8,5% detido pelos 50% mais pobres[9]. Quando a análise se centra na riqueza, estes valores aprofundam-se significativamente, detendo os 10% mais ricos cerca de 76% da riqueza e os 50% mais pobres cerca de 2% da riqueza mundial (Tavares, 2022a).

[8] "Top10%", no original.
[9] "Bottom 50%", no original.

Outra análise explorada por Chancel, Pikkety, Saez e Zucman (2022) reporta-se à comparação das desigualdades globais de rendimentos entre países e dentro dos países (através do rácio T10/B50[10]), constatando-se que entre 1820 e 1910 tanto as desigualdades dentro dos países como entre países foi aumentando (embora a segunda registe um incremento significativo e a primeira uma ampliação mais contida, também como resultado dos seus valores já se afigurarem bastante elevados). Em 1910 as desigualdades no interior dos países são traduzidas por um rácio de 15,7[11] e as desigualdades entre países por um rácio de 10,2[12], o que revela sociedades bastante desiguais. Entre 1910 e 1980, as desigualdades no interior dos países diminuíram significativamente (de 15,7 para 8,6 vezes), resultado sobretudo da implementação de políticas fruto do Estado Social[13], tendo a partir desse ano e até 2020 aumentado consecutivamente, alcançando em 2020, último ano em análise, 15,1 vezes. Em oposição, as desigualdades entre países continuaram a dilatar-se desde 1820 até 1980, à exceção dos intervalos 1920-30 e 1950-60, em que diminuiu (-0,1 no primeiro caso e -1,7 no segundo). A partir de 1980, as desigualdades globais de rendimentos foram diminuindo consecutivamente entre os países, embora com algumas oscilações, passando de 21,8 vezes em 1980, valor mais elevado de toda a análise, para 8,7 vezes em 2020 (Chancel & Piketty, 2021; Chancel, Piketty, Saez, & Zucman, 2022).

Em 1820, as desigualdades no interior dos países eram largamente superiores às desigualdades entre os países (quase 10,1 vezes de diferença), valor que diminuiu entre 1940 e 1960, e que se voltou a dilatar em 1980 (com as desigualdades entre países superiores às desigualdades no interior dos países por +13,2 vezes). No entanto, entre 2002 e 2005 estas desigualdades voltaram a aproximar-se, tendo posteriormente invertido as tendências mais uma vez, com as desigualdades no interior dos países a predominar, sendo o seu valor, em 2020, +6,4 vezes que as desigualdades entre os países (Chancel, Piketty, Saez, & Zucman, 2022). É de notar que desde 2005 as desigualdades entre os países têm vindo a diminuir mas as desigualdades no interior dos países aumentaram, o que poderá indicar que com o desenvolvimento e a globalização do capitalismo, as desigualdades globais de rendimentos se observem mais entre as classes sociais, independentemente do país em que se vive, que entre os locais geográficos em que se habita, sugerindo uma certa aproximação dos rendimentos globais, sendo eles mais desiguais entre as classes sociais no interior de cada país. Por outras palavras, as elites globais estão a aproximar-se na sua diferença de rendimentos para com os mais pobres dos seus países.

[10] Ratio Top10% / Bottom 50%, rácio que compara os 10% mais ricos com os 50% mais pobres.

[11] O que significa que os 10% mais ricos auferem rendimentos cerca de 15,7 vezes superiores aos 50% mais pobres.

[12] O que significa que os 10% mais ricos auferem rendimentos cerca de 10,2 vezes superiores aos 50% mais pobres.

[13] Carmo e Barata (2014), Barradas (2023) ou Tavares e Carmo (2024a) analisam o papel do Estado Social no combate às desigualdades no panorama português.

Assim, as desigualdades globais de rendimentos, quer no interior dos países, quer entre países, aumentaram entre 1820 e 2020, embora seja de assinalar o aumento mais significativo das desigualdades entre países, ainda que com valores mais reduzidos que as desigualdades no interior dos países. Este aumento das desigualdades é sintomático e transparece a estrutura desigual das sociedades contemporâneas, que se reproduz não só através das desigualdades de rendimentos, como dos restantes capitais, sendo as qualificações e a escola uma ferramenta através da qual se perpetuam.

O Índice de Theil, utilizado para medir as desigualdades económicas e empregue para comparar as desigualdades entre países e as desigualdades no interior dos países, permite compreender isso mesmo: se em 1820 as desigualdades entre países representavam 11% das desigualdades globais, enquanto as desigualdades no interior dos países pesavam 89%, em 1980 as desigualdades entre países sobem para 57% das desigualdades globais, o que significa que as desigualdades entre países albergavam a maioria das desigualdades globais (comparativamente a 43% das desigualdades no interior dos países). No entanto, em 2020 esta tendência volta a inverter-se, representando as desigualdades entre países 32% das desigualdades globais e as desigualdades no interior dos países 68% das desigualdades globais (Chancel, Piketty, Saez, & Zucman, 2022)

A análise problematizada neste ponto consolida-se dado verificar-se uma relação forte entre o grau de desigualdade económica existente em cada país e o nível de problemas sociais dessas mesmas sociedades (Wilkinson & Pickett, 2009)[14], sendo defendido pelos autores que sociedades mais igualitárias funcionam quase sempre melhor, tanto ao nível da saúde, nomeadamente da saúde mental, como ao nível da longevidade e da mobilidade social.

Ao analisar as desigualdades sociais, Carmo (2021) conclui que estas são necessariamente multidimensionais e sistémicas, não podendo ser combatidas de forma unidimensional, focando apenas um grupo social ou uma direção. Assim, o autor defende que "in order to have notable impacts that are durable over time, equality policies should be of a multidimensional, systemic, multiscale magnitude and foster capacity-building" (Carmo, 2021, p. 9).

É nesta linha multidimensional e interseccional que a presente dissertação se insere, na medida em que analisa o fenómeno da desigualdade (re)produzida pela escola alicerçada em outras desigualdades sociais a que os alunos estão expostos. Neste sentido, vale a pena referir que dificilmente será possível pensar em desigualdades em educação ou consequentes políticas públicas de educação isoladas dos contextos dos estudantes. Neste quadro, cabe refletir até que ponto as desigualdades aparentemente desligadas da escola, em termos de habitação, rendimentos ou acesso

[14] De ressalvar que a análise elaborada foi concebida acerca dos países designados pelos autores por "developed countries [países desenvolvidos]".

à cultura, podem ter um impacto forte nas desigualdades escolares, mesmo que não estejam diretamente relacionadas com o sistema escolar.

1.3 Desigualdades sociais em contexto escolar: nas teias da reprodução social

De modo a explorar em maior profundidade as componentes das desigualdades sociais, de seguida procede-se ao enquadramento teórico dos principais pontos abordados nesta dissertação no que concerne às desigualdades sociais dos estudantes.

1.3.1 Análise sociológica das classes sociais

A classe social de origem assume influência na escolaridade e no desempenho escolar dos alunos, de diferentes modos, bem como nas diferentes esferas das sociedades contemporâneas.

Por sua vez, os dados mais recentes, desenvolvidos por Chancel e Piketty (2021) ou por Chancel, Pikkety, Saez e Zucman (2022), com base na vasta informação empírica e analítica disponibilizada no World Inequality Report 2022, parecem indicar que a classe social de origem está novamente a tornar-se no principal preditor das desigualdades sociais, em contraponto com o local do globo em que se nasce (Milanovic, 2016; Chancel, Pikkety, Saez e Zucman, 2022[15]), levando ao questionamento de que, à semelhança do verificado no final do século XIX e ao longo do século XX, a classe social voltará a ser a clivagem dominante.

A sociologia clássica debruçou-se largamente acerca da temática das classes sociais, sobretudo com Marx e Weber (mas também Durkheim (1984 [1893]), através da divisão social do trabalho), explanando diferentes teorias acerca de como as classes sociais podem ser teorizadas, conceptualizadas e pensadas. Numa exploração acerca das teorias clássicas e contemporâneas que se podem mobilizar para uma análise mais detalhada das desigualdades sociais, que de certa forma se fundem com as teorias sociológicas (Almeida J. , 1999 [1986]), é pertinente destacar a sociologia das classes sociais e da estratificação, que assenta nos paradigmas fundadores das teorias marxista e weberiana.

[15] A análise explorada por Chancel, Pikkety, Saez e Zucman (2022) reporta-se à comparação das desigualdades globais de rendimentos entre países e dentro dos países (através do rácio T10/B50, originalmente era o Top10% / Bottom 50%, que compara os 10% mais ricos com os 50% mais pobres). Os autores constatam que a partir de 1980 as desigualdades no interior dos países eram largamente superiores às desigualdades entre os países (+13.2 vezes). O Índice de Theil que mede as desigualdades económicas e empregue para comparar as desigualdades entre países e as desigualdades no interior dos países, revela que, em 2020, as desigualdades entre países representam 32% das desigualdades globais e as desigualdades no interior dos países 68% das desigualdades globais.

De facto, as duas principais correntes teóricas clássicas acerca desta problemática nas sociedades reportam a estes autores, as teorias das classes sociais, com uma matriz teórica marxista, e as teorias da estratificação social, influenciadas pelo contributo de Weber.

Marx e Engels (2008 [1848]) exploram a bipolarização da luta de classes entre a burguesia e o proletariado, argumentando que esta levaria inevitavelmente a uma revolução e que resultaria num momento de colapso do capitalismo, enquanto Weber (1905 [1992]) se centra em três principais eixos – classe, *status* e partidos –, através dos quais defende que o mérito individual ou as qualificações são decisivos no trajeto e na potencial mobilidade social dos indivíduos.

Embora com teorias, conceitos e bases interpretativas distintas, em Marx de modo mais evidente, mas também em Weber, é destacada a relevância de fatores materiais, em estrita ligação com o surgimento e aprofundamento do capitalismo, o que desencadeia desigualdades, nomeadamente de poder (Marx, 1991-1996 [1867]; Weber, 1905 [1992]; Wesolowski, 1977; Parkin, 2002 [1982]; Almeida, 1984; Costa, 2012a).

A teoria marxista conceptualizou as problemáticas das classes sociais, da luta de classes e da produção capitalista (Marx, 1991-1996 [1867]; 2007 [1959]; Marx & Engels, 2008 [1848]), começando por tentar responder à questão da organização das sociedades: se num sistema feudal ou esclavagista a força de trabalho era coerciva, existindo um quadro institucional que o permitia, advindo daí a exploração sobre os trabalhadores e o enriquecimento de uns sobre o trabalho de outros, como explicar que num sistema económico de mercado, em que não existe no enquadramento legal força coerciva institucionalizada, continue a existir o enriquecimento de uma pequena parte da população, enquanto a grande maioria se mantém a empobrecer. Neste âmbito, Marx teoriza acerca do valor e da exploração, analisando como a concentração privada dos meios de produção por parte de uma classe social privilegiada – a burguesia – permitia a acumulação de mais-valia, sendo esta expropriada à classe trabalhadora – proletariado. Seria, portanto, necessário socializar os meios de produção, de forma a acabar com a exploração capitalista.

A teoria weberiana é a referência fundadora das teorias da estratificação social, centrando-se em três eixos principais: classe, *status* e partido. A classe respeita ao domínio da economia, o *status* ao domínio da sociedade e o partido ao domínio da política, três dimensões de desigualdades específicas (Weber, 1905 [1992]). A mobilidade social e o crescimento das classes médias são centrais na análise de Weber, em que o mérito individual ou as qualificações são decisivas no trajeto e na potencial mobilidade social, numa sociedade dividida entre classes positivamente privilegiadas, classes médias e classes negativamente privilegiadas.

A partir da segunda metade do século XX, esta temática é desenvolvida por diferentes autores que contribuem com diferentes perspetivas, como Antonio Gramsci (hegemonia; dominação cultural), Nicos Poulantzas (frações de classe), Erik Olin Wright (lugares contraditórios de classe), Pierre Bourdieu

(espaço social ou espaço a três dimensões, teorias da reprodução com Jean-Claude Passeron e *habitus*), Bernard Lahire (teorias da reprodução e do ator plural), Frank Parkin (teorias da estratificação, classes e fechamento social), Ralf Dahrendorf (teorias da reprodução, quase-grupos e grupos de interesse), Esping-Andersen (teorias de bem-estar e proteção social), C. Wright Mills (teorias da elite do poder), Anthony Giddens (teorias da estruturação, dualismo entre agência e estrutura)[16].

O conceito de *habitus* é fulcral na análise das classes sociais e, em particular, na análise da reprodução das classes sociais por via da escola, problemática desenvolvida ao longo da presente dissertação, propondo uma perspetiva analítica de estruturalismo construtivista ou construtivismo estruturalista, ancorada nas teorias da reprodução e na distinção como estilo de vida: "Instead of the transformative power of the working class, Bourdieu turns to the generative power of habitus implanted in a socialized body" (Burawoy, 2018, p. 7). O *habitus*[17] coloca a tónica da (re)produção de classes no caráter multidimensional das desigualdades, uma vez que as trajetórias dos indivíduos, a família e os contextos onde nascem e se inserem, as representações objetivas e simbólicas, os hábitos ou os gostos, além de estruturalmente serem reproduzidos do contexto em que se nasceu, resultando numa reprodução de classes sociais, são também estruturais para definir as oportunidades futuras dos indivíduos.

Na sociologia portuguesa, Sedas Nunes (1964; 1968) será o precursor destes debates, numa época em que escasseavam estudos com Portugal como pano de fundo, suscitando não só uma reflexão teórica como uma conceptualização de indicadores que melhor refletissem a realidade portuguesa. É relevante referir o contributo de um conjunto de estudos conduzidos no ISCTE, que têm vindo a ser produzidos há mais de 40 anos, conduzidos inicialmente por João Ferreira de Almeida e António Firmino da Costa, tendo depois sido desenvolvidos e aprofundados em colaboração com outros autores, e sobre os quais se baseiam as opções metodológicas utilizadas neste trabalho sobre as classes sociais, nomeadamente Almeida (1999 [1986]), Costa (1999), Almeida, Costa e Machado (1988), Machado e Costa (1998), Costa, Mauritti, Martins, Machado e Almeida (2000), Machado, Costa, Mauritti, Martins, Casanova e Almeida (2003), Mauritti e Nunes (2013), Costa, Mauritti, Martins, Nunes

[16] Para diversas análises abrangentes e intercruzadas acerca destas teorias e destes autores, consultar, por exemplo, Wesolowski (1977), Almeida (1984), Silva (2009), Costa (2012a) ou Estanque (2012).

[17] "O *habitus* refere-se a um sistema de disposições que os diferentes indivíduos e classes sociais dispõem e utilizam, inconscientemente, a cada momento, tendo repercussões nas suas perceções, nas suas ações e nas suas apreciações. O *habitus* é estruturado a partir dos capitais acumulados ao longo da vida, diferenciando os indivíduos que pertencem a diferentes classes sociais. O *habitus* configura-se enquanto um mecanismo que gera práticas socialmente estruturadas, atuando não apenas como sinal dos recursos possuídos pelos indivíduos, pelas famílias e pelas classes sociais, mas também através dos seus hábitos, das suas práticas, dos seus esquemas de gosto, das suas perceções, das suas preferências culturais ou da sua linguagem (Bourdieu, 2010 [1979]))." (Tavares, 2023, p. 40).

e Romão (2015), Martins, Mauritti, Nunes, Costa e Romão (2016), Costa e Mauritti (2018). Na abordagem acerca de classes sociais e estratificação em Portugal, existem ainda a considerar as propostas de Estanque (2012), que propõe uma análise acerca da classe média, explorando as teorias clássicas e contemporâneas das classes sociais e das desigualdades[18] e o modo como se configuram no plano atual, e de Silva (2009), que defende o papel central do trabalho no desenvolvimento das classes sociais, tanto numa perspetiva individual como coletiva, contudo, aponta que por vezes existe uma tendência de desvalorizar ou não contabilizar fatores relevantes, como são os estilos de vida ou os padrões de consumo.

A classe social, ao ser multidimensional, afeta múltiplas esferas, nomeadamente a da pobreza: "a relação entre a pobreza e a posição de classe (ou o controlo dos recursos) e a questão da multidimensionalidade da pobreza, a qual implica o desenvolvimento de novas abordagens metodológicas com vista à medição do fenómeno" (Capucha, 2004, p. 93). Assim, a classe social abrange em si mesma múltiplas origens e consequências, resultando num elemento estruturante das sociedades contemporâneas.

Na presente dissertação opta-se pela operacionalização de classes sociais apresentada por Almeida, Costa e Machado (1988), vulgarmente intitulada por Tipologia ACM.

Outra possibilidade teria sido a utilização da Tipologia W, desenvolvida por Erik Olin Wright e utilizada por diversos investigadores. No entanto, esta tipologia agrega em "proletários" três classes sociais apresentadas na Tipologia ACM desagregadas e que interessava desenvolver separadamente na dissertação, além dos fundamentos teóricos da sua separação em classes sociais estruturalmente distintas: Empregados Executantes, Assalariados Agrícolas e Operários Industriais, com maior destaque para esta última, que se vem reconfigurando em termos de desempenho escolar, ao que não serão alheias as maiores disposições de investimento na mobilidade social (Capucha, 2004).

[18]A classe média é outro ponto de discussão entre estes autores. Marx defende que se trata de "classes de transição", configurando-se enquanto um suporte dos interesses da burguesia, o que resultaria na falta de consciência do seu lugar de classe e no amortecimento da luta de classes, pois ao almejar pertencer à burguesia, seriam um sustento da manutenção e reprodução do capitalismo, que os mantinha enquanto uma classe social subjugada. Assim, para Marx, as classes médias são as classes dos modos de produção em decadência. Já a visão weberiana argumenta que a classe média cresce à medida que o capitalismo moderno se desenvolve, aumentando a diversidade da força de trabalho, dando destaque às questões da mobilidade social, da meritocracia e das qualificações (Estanque, 2012; Cabral, 1998). Wright (1997; 1998), numa teoria neomarxista, e face ao incremento da classe média nas sociedades capitalistas, propõe a ideia de posição contraditória de classe, na medida em que é uma classe que essencialmente vende a sua força de trabalho, no entanto, ao ser mais escolarizada, distingue-se da classe trabalhadora tradicional. Bourdieu (2010 [1979]) aborda este debate por via do espaço social e das dimensões simbólicas das classes sociais, nomeadamente da classe média, como a valorização da escolaridade e do mérito enquanto mecanismo de mobilidade social. Deste modo, a classe média crê na Distinção como forma de se afastar da classe trabalhadora. Nas duas teorias, assim como na discussão em torno da classe média moderna, o papel da sua escolarização está no centro do debate, uma vez ser essa aquisição e valorização uma das marcas distintivas desta classe.

A Tipologia ACM permite uma agregação familiar entre a classe social da mãe e do pai, sem ser necessário optar por uma das classes sociais como "representante" familiar (em caso da utilização de tipologias que optam por uma das classes sociais, em algumas tipologias opta-se pela classe social do homem, neste caso do pai, embora nos estudos relativos à sociologia da educação, assim como no caso de outros indicadores sociais, seja mais usual optar-se pela classe social da mãe).

Um olhar oriundo das teorias da estratificação poderia afirmar que esta classificação, focando-se nas profissões e nas situações na profissão, perde a abrangência de outras formas de distribuição de recursos, nomeadamente o rendimento, o prestígio ou o acesso a diferentes bens, pois parte-se do pressuposto que existe homogeneidade dentro das classes sociais, o que por vezes não sucede, uma vez que se trata de disposições complexas e diversas[19]. No entanto, e tendo presente a constelação hermética das classes sociais, existe uma assinalável homogeneidade que importa não descurar. No presente trabalho, e de modo a aprofundar as desigualdades sociais, além da classe social exploram-se outros indicadores eficazes para acrescentar complexidade à origem social dos alunos, nomeadamente o capital cultural, económico, a origem imigrante, o sexo ou as assimetrias regionais.

Diferentes estudos demonstram como, efetivamente, a classe social tem influência em diversas componentes do mundo escolar. A título exemplificativo, o estudo de Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996) explora a relevância das classes sociais nas competências de literacia.

1.3.2. A influência do capital cultural na reprodução das desigualdades sociais na escola

Os diferentes níveis de escolaridade dos pais são um dos principais fatores de reprodução das desigualdades sociais (Assis, Carmo, & Tavares, 2024; Tavares & Carmo, 2024b). Estas desigualdades, concetualizadas no quadro do capital cultural (Bourdieu, 2010 [1979]), operacionalizam-se em diferentes prismas, como os hábitos de leitura, a tendencial valorização da escola, o maior apoio despendido no acompanhamento das tarefas escolares ou a assimilação de uma cultura escolar, tanto na linguagem como no comportamento a adotar.

Na mesma linha, anos antes, Floud, Halsey e Martin (1956) conduziram um estudo nos arredores de Londres, através da London School of Economics, suportado pela aplicação de um amplo inquérito por entrevista, que concluiu que, num mesmo patamar, mais relevante que os recursos económicos das famílias são os recursos culturais, medidos pelas atitudes, hábitos, incentivos, preferências, gostos e escolaridade dos pais. De facto, e ao comparar dentro da mesma classe social, os estudantes cujos

[19] Um exemplo disto é o Relatório Black (Townsend & Davidson, 1982) acerca das desigualdades em saúde no Reino Unido, que utiliza a profissão como medidor da classe social, sem deixar de alertar para os riscos metodológicos e conceptuais desta opção, recomendando uma leitura precavida dos resultados, tendo em consideração os potenciais enviesamentos.

pais possuíam capital cultural mais elevado, nomeadamente ao nível das atitudes, apresentavam melhor desempenho escolar que os alunos cujos pais tinham maior capital económico.

Um dos fatores predominantes na reprodução de desigualdades sociais por via da escola prende-se com a linguagem. De facto, os estudantes possuem diferentes capitais culturais, tendendo os provenientes de classes sociais com mais recursos a adquirir no seio familiar o "código de decifração" do discurso escolar – o discurso da cultura dominante – que a escola não fornece, mas as famílias que o possuem sim, colocando desse modo os alunos em condições de desigualdade na capacidade de apreensão da linguagem e dos códigos que a escola utiliza enquanto forma de transmissão cultural e de classificação dos alunos.

Assim, "analysis of the variations in the efficiency of the action of inculcation which is performed principally in and through the relation of communication thus leads to the primary principle underlying the inequalities in the academic attainment of children from the different social classes" (Bourdieu & Passeron, 1990 [1970], pp. 71-72). Esta desigualdade verifica-se por via de diferentes instrumentos, por exemplo através de mecanismos "ocultos", como os códigos linguísticos, sendo os mais valorizados na escola os que são apreendidos no seio das classes sociais com mais capitais culturais (Bernstein, 1971).

Os alunos oriundos de classes sociais com maior volume de capital cultural encontram-se mais familiarizados com a linguagem "professoral", utilizada no meio escolar, enquanto aos alunos provenientes de classes sociais mais desprovidas de capital cultural esta linguagem é, tendencialmente, alheia, não existindo uma afinidade entre a linguagem praticada e estes estudantes, produzindo uma dupla desigualdade: não só os códigos linguísticos utilizados na escola são os das classes com mais recursos culturais, o que barra o acesso aos restantes alunos à compreensibilidade do que é tratado em contexto escolar, como estes ainda são sucessivamente corrigidos pelos professores aquando da utilização da linguagem que lhes é familiar, o que além de potenciar o desincentivo pela escola, cria uma relação de conflito, tanto com a instituição como com os professores.

Assim, o capital cultural tem uma influência decisiva, quiçá a mais decisiva, na reprodução de desigualdades sociais operada através da escola, persistindo enquanto uma barreira desigual ao aproveitamento dos estudantes e ao desenvolvimento total das suas capacidades (Black & Devereux, 2011). Além disso, e como consequência cíclica da reprodução de desigualdades, Valdés (2022, p. 3) afirma que "en tanto que el logro académico es un criterio básico de asignación de la fuerza de trabajo en las sociedades modernas, esa reproducción de la estructura de distribución del capital cultural lleva a la reproducción de las estructuras sociales", ou seja, a reprodução do capital cultural operada através da escola alastra-se posteriormente não apenas neste, como na reprodução de outros capitais.

Em Portugal, Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996) evidenciaram a importância da escolaridade dos pais nos resultados dos alunos, ao verificarem "(...) o condicionamento que a instrução escolar dos pais continuou a exercer sobre as probabilidades de escolarização dos filhos: quanto mais baixo é o grau de instrução dos pais mais empobrecidos se revelam os perfis de ensino dos filhos" (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996, p. 31). Também acerca do caso português, Almeida *et al.* (2003) desenvolveram um inquérito a estudantes de licenciatura no início dos anos 2000, de forma a aprofundar a análise acerca da diversidade no ensino superior, através do qual concluíram que a probabilidade de alunos cujos pais tenham terminado o 1º ciclo do ensino básico acederem ao ensino superior é vinte vezes inferior à dos estudantes cujos progenitores tenham terminado um curso superior.

Na sua dissertação de doutoramento, Ávila (2005) constatou que à medida que aumenta a escolaridade do pai, aumentam também as competências de literacia dos jovens, nomeadamente de prosa, documental e quantitativa, concluindo que "a evidente rarefacção de recursos escolares imperante nos quadros de socialização familiar da esmagadora maioria da população actual pesa fortemente no perfil de literacia observado para o conjunto da população" (Ávila, 2005, p. 214).

Carneiro (2008) defende que o papel da escola é muito reduzido no combate às desigualdades sociais, uma vez que o fator mais relevante na análise das diferenças dos resultados escolares dos alunos é o *backgroud* familiar, sendo que alunos originários de famílias com elevados níveis de escolarização alcançam eles próprios altos níveis de escolarização.

Um estudo empírico recente do Banco de Portugal (2022), que utiliza dados do Eurostat focados em Portugal, conclui que "o papel da educação dos pais na obtenção de graus de qualificação superiores também surge evidente. A grande maioria dos indivíduos cujos pais tinham o ensino superior também completaram o ensino superior (73,2%). Esta percentagem é maior nas mulheres (80,5%). No caso dos pais com escolaridade até ao 9.º ano, uma percentagem significativa dos filhos também não ultrapassou o 9.º ano (55,9%). Esta percentagem é maior no caso dos homens (61,2%)." (Banco de Portugal, 2022, p. 45). Este estudo nota ainda que em todos os países europeus se verifica esta relação entre o nível de escolaridade dos pais e dos filhos.

1.3.3 A relação entre capital económico e desempenho escolar

Por sua vez, o capital económico também influencia significativamente a reprodução das desigualdades sociais por via da escola.

Existe uma vasta literatura no contexto português que aborda as questões do rendimento, associando-os tanto às desigualdades sociais (nomeadamente Cantante, 2019; Nunes, 1964; Santos, 1985; Barreto, 1995; Rodrigues, 2018; Rodrigues, Figueiras e Junqueira, 2013), como à reprodução

dessas desigualdades na escola (nomeadamente Abrantes, 2003; Benavente, 1988; Benavente, Costa, Machado e Neves, 1987; Capucha, 2010; Seabra, 2008; 2009; Sebastião, 2009a).

Afigura-se relevante para esta temática compreender o mecanismo circular na relação entre rendimentos e resultados escolares. Mincer (1958) defendeu que níveis de formação diferenciados poderiam explicar desigualdades na distribuição de rendimentos, realidade relativamente palpável na maioria das sociedades ocidentais.

A probabilidade de prosseguir estudos no ensino superior relaciona-se com os recursos das famílias, acentuando-se esta desigualdade quando se pensa nas universidades de maior prestígio académico (Bourdieu & Passeron, 1964). Piketty (2014) constata essa mesma dicotomia nas universidades nos Estados Unidos da América, onde o rendimento médio dos pais dos estudantes de *Harvard* é cerca de 450.000 dólares, o que corresponde ao rendimento médio de 2% das famílias norte-americanas mais ricas. A presente que o sistema de ensino superior nos EUA é distinto do português que, apesar de também integrar o ensino privado, é predominantemente público e enquadra-se numa lógica de Estado Providência. Ainda assim, as tendências assimétricas também se observam em Portugal.

De facto, a relação entre a o capital económico e o desempenho escolar tem sido amplamente debatido na sociologia da educação. O acesso às escolas em que o sucesso escolar é mais elevado, geralmente localizadas em territórios com maior concentração de capital económico, está frequentemente condicionado pelo nível socioeconômico das famílias (Reay D. , 2004). O acesso a maior capital económico permite igualmente o acesso a outros recursos, como explicações privadas, material tecnológico ou infraestruturas mais adequadas para o estudo que propiciem melhor desempenho escolar (Ball, 2010). Segundo um estudo do Banco de Portugal (2022), existe uma relação entre a escolaridade dos pais e a escolaridade obtida pelos filhos, bem como uma relação entre a escolaridade dos pais e os recursos económicos dos mesmos, concluindo que "das famílias em que os pais tinham educação até ao 9º ano, cerca de 36% dos respondentes reportaram terem vivido numa situação financeira má. Das famílias em que os pais tinham educação superior, apenas 6% dos respondentes reportaram uma situação financeira má" (Banco de Portugal, 2022, p. 46). O mesmo estudo refere que existe maior probabilidade de os estudantes acabarem o ensino superior quando os recursos económicos das famílias são mais avultados, fenómeno que se verifica para todos os níveis de escolaridade dos pais. Embora a situação financeira das famílias seja relevante no prosseguimento dos estudos em todos os países europeus, Portugal é dos países em que esta realidade é mais marcada, uma vez que "quando se tomam os indivíduos cujos pais tinham até ao 9.º ano, apenas 10% alcançaram o ensino superior quando a situação financeira era má, o que compara com 27% quando a situação financeira era boa" (Banco de Portugal, 2022, p. 47). É ainda de notar que o capital económico afigura-se independente do capital cultural (Ripamonti, 2023), indicativo da necessidade

de analisar os dois conceitos de modo agregado mas também separado, compreendendo a especificidade da relevância de cada um, bem como a sua relação.

Neste sentido, os estudantes cujos pais possuem menos capital económico tendem a apresentar níveis mais elevados de insucesso escolar. No entanto, será pertinente explorar se essa relação é linear ao longo dos diferentes ciclos de ensino ou, por contrário, se vai apresentando mutações à medida que se avança nos anos curriculares, em função de outros fatores. Willis (2017 [1977]) sugere que o impacto do capital económico é mais proeminente nos primeiros anos de ensino, nos quais o acesso a diferentes recursos, escolares e extra-escolares, desempenha um papel fulcral. De facto, a possibilidade de aceder a explicações privadas, compra de livros suplementares, computadores e material informático e digital de melhor qualidade, além da garantia de melhores condições de bem-estar material e social no geral, permite aos jovens que se foquem na escola, realidade que não se verifica quando os jovens não têm um conjunto de contingências asseguradas (Tavares & Carmo, 2021).

Na mesma linha, Lareau (2011) indica que, à medida que se avança nos anos de escolaridade, o capital cultural vai-se sobrepondo ao capital económico na sua contribuição para o desempenho escolar, hipótese que se testará ao longo da presente dissertação.

1.3.4 O contexto dos descendentes de imigrantes relativamente às desigualdades escolares

Os alunos de origem imigrante não são um grupo homogéneo (Vietze, Schwarzenthal, & Moffitt, 2022). Por isso, no contexto educativo, ter origem imigrante não é condição única e pode não ter relação direta com piores resultados escolares, como comprova Seabra (2008) na sua tese de doutoramento, ao comparar descendentes de imigrantes cabo-verdianos e indianos: “O tendencial sucesso escolar dos primeiros [de origem indiana] e o insucesso dos segundos [de origem cabo-verdiana] questionam a ideia de que serão os contrastes culturais entre a população imigrada e o país de acolhimento que sustentam as dificuldades de integração e de êxito escolares. Até que ponto estamos perante especificidades de ordem cultural ou perante condições sociais muito diferenciadas?” (Seabra, 2008, p. 104). Não só existe uma distinção das desigualdades consoante a nacionalidade a que se refere, como da origem social a que os estudantes pertencem, uma vez que “i) sempre que se controlam as condições sociais dos alunos descendentes de imigrantes ou pertencentes às minorias etnicamente diferenciadas, os resultados escolares destes aproximam-se dos resultados obtidos pelos alunos autóctones, podendo, em alguns casos, igualá-los ou superá-los (Demack, Drew e Grimsley, 2000; Kao e Tienda, 1995; Moudon, 1984; OECD, 2006); ii) para além das clivagens de classe social (as mais intensas), existem clivagens que remetem para a etnicidade e “raça”: a desigualdade de desempenhos é fortemente atenuada sempre que se homogeneízam as habilitações escolares e as condições sociais

das famílias, mas, regra geral, não se altera a hierarquia previamente estabelecida (Demack, Drew e Grimsley, 2000; Portes e MacLeod, 1996 e 1999)" (Seabra, 2009, p. 88).

Os alunos abrangidos por origens nacionais de países africanos tendencialmente configuram-se como os que mais sofrem exclusão social e escolar (Roldão, 2015; Rodrigues, Roldão, & Nó, 2009). No entanto, diferentes origens podem espelhar diferentes desigualdades, inclusive entre conjuntos de países que se têm como tendencialmente homogéneos, como é o caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Como Seabra, Cândido e Tavares (2023) evidenciam, verifica-se que os alunos com origem nacional nestes países (exploram os casos angolano, cabo-verdiano, guineense, moçambicano e santomense individualmente) demonstram capitais de origem diferenciados, nomeadamente no que respeita aos níveis de escolaridade dos pais ou aos rendimentos económicos (beneficiar de Ação Social Escolar – ASE). Os alunos com origem em Moçambique apresentam, em média, níveis de escolaridade dos pais mais elevados que os autóctones, assim como menor recurso à ASE. Os estudantes de origem angolana, embora também apresentem níveis de escolaridade dos pais superiores aos autóctones, têm maior proporção de beneficiários de ASE que estes. Já os alunos de origem cabo-verdiana, guineense e santomense apresentam habilitações dos pais bastante inferiores às dos autóctones, assim como maior proporção de beneficiários de ASE.

Assim, e como alguns estudos verificam (um exemplo de abordagem bastante recente prende-se com Seabra, Cândido e Tavares (2023)), as dicotomias entre estudantes de origem imigrante e alunos autóctones verificam-se sobretudo quando é operacionalizada uma análise acerca das origens nacionais específicas, ou seja, acerca dos países em concreto, e quando são controladas as variáveis de contexto social. Nem todos os alunos de origem imigrante se encontram num lugar de desvantagem, nem são oriundos de famílias com pouco capital cultural, não se consubstanciando o facto de ser imigrante numa desvantagem *per si* no sistema escolar, mas sim quando o facto de ter origem imigrante está ancorado a tendências de baixos capitais. É, então, de notar como a análise tem de relacionar as diferentes variáveis de desigualdades sociais, nomeadamente a classe social de origem, uma vez que estas são basilares e estruturais na reprodução do insucesso escolar nestas comunidades (Machado, Matias, & Leal, 2005).

Ainda assim, e de modo a melhor operacionalizar a análise nesta dissertação, não focada na origem imigrante em específico, mas no sistema educativo numa perspetiva macro, esta implica algum tipo de agregação. Sabendo que não se trata de grupos homogéneos e que uma análise a fundo sobre a temática implica explorar as origens detalhadamente, e por necessidades de operacionalização, decidiu-se agregar os PALOP, de modo a comparar estes países com outros conjuntos de países e, assim, proceder a uma leitura de todas as origens mundiais presentes no sistema de ensino português.

É de apontar ainda a relevância teórica-metodológica de explorar o estatuto geracional dos estudantes de origem imigrante (Mateus, 2013; Szulkin e Jonsson, 2007; Rumbaut, 2006). Como

Machado e Matias (2006) notam, verifica-se que estudantes de diferentes origens vivenciam socializações familiares distintas dos alunos autóctones, o que se poderá tornar mais evidente em estudantes de 1º geração, comparativamente com os alunos de 2º geração. De facto, os estudantes de 2º geração tendem a ter resultados escolares mais próximos dos autóctones, enquanto os de 1º geração são os que maior insucesso escolar apresentam.

1.3.5 As desigualdades de género em contexto escolar

Existe uma vasta e crescente literatura acerca das questões de género e da sua relação com a escola, com destaque para o trabalho realizado por Arnot, Gray, James, Rudduck e Duveen (1998) e, no panorama português, para o trabalho levado a cabo por Wall *et al.* (2016) que, tal como num número significativo de estudos quantitativos que abordam estas temáticas, recorre aos resultados do PISA – *Programme for International Student Assessment*.

Um estudo etnográfico de relevo acerca das simbologias de género no contexto português foi elaborado por Pereira (2012), que analisou como o comportamento dos alunos nos recreios demonstravam as relações de poder de género nas escolas.

Relativamente ao (in)sucesso dos estudantes consoante o sexo, variados estudos constataram que o insucesso escolar atinge mais fortemente os rapazes que as raparigas. O *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2018 (OECD, 2019b) comprovou que, no que respeita às maiores dificuldades em apreender competências básicas, como é o caso da leitura, os alunos do sexo masculino apresentam maiores dificuldades, quando comparados com as raparigas. O Conselho Nacional de Educação (2021) concluiu que os alunos do sexo masculino demonstram um abandono escolar mais alto e taxas reais de escolarização mais reduzidas. A Eurydice (2010) produziu um estudo salientando que, tendencialmente, os rapazes atrasam-se mais na escola que as raparigas. Segundo este estudo, Portugal é um dos cinco países europeus em que o maior insucesso escolar dos rapazes é mais evidente, existindo um maior hiato para com as raparigas.

No entanto, e como a OECD (2015) aponta, embora os rapazes apresentem mais insucesso escolar e mais dificuldades na leitura, evidenciam melhor desempenho na resolução prática de problemas e em matemática, o que poderá indicar uma reprodução dos estereótipos de género no desempenho dos alunos, materializando-se numa profecia auto-realizada.

Apesar de as raparigas terem mais sucesso escolar, e como o PISA 2012 (OECD, 2014) evidencia, é mais comum as expetativas dos pais recaírem sobre o trabalho futuro dos rapazes em áreas como ciência, tecnologia, engenharia ou matemática do que sucede relativamente às raparigas. Isto poderá indiciar a presença de perspetivas estereotipadas, por parte dos pais, sobre as representações de género e a sua associação ao futuro académico e profissional dos filhos.

Quando se exploram as questões de género é sempre relevante ter em atenção que esta dimensão das desigualdades está associada a outras vulnerabilidades, como a classe social ou a etnia, conforme apontam diversos autores (Hill Collins, 2019; Therborn, 2006; Costa, 2020) que refletem tendo a interseccionalidade como pano de fundo. Os processos geradores de desigualdade elencados por Therborn (2006), caraterizados pela sua multidimensionalidade e atrás expostos (no ponto 1.2.), abrangem igualmente as questões de género e estão espelhados nas teorias da interseccionalidade, sendo cumulativos com as diferentes desigualdades a que os indivíduos são sujeitos.

Assim, a escola cumpre um papel duplo nas desigualdades de género. Se por um lado são as raparigas as que apresentam mais sucesso escolar (Silva, 2017), o que potenciaria uma vantagem do sexo feminino no combate às desigualdades de género nas restantes esferas da sociedade, por outro lado a escola também reproduz as desigualdades e estereótipos de género, por exemplo, ao utilizar manuais escolares que reforçam as desigualdades de género (Wall, et al., 2016) acompanhando as assimetrias das representações sociais do género (Amâncio, 1992) no seu conjunto.

Em 2013, o Conselho de Ministros apontava no V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-discriminação (2014-2017)[20] a educação enquanto uma instituição fulcral e prioritária de intervenção. Também no Livro Branco de Wall *et al.* (2016) é referido que "(...) quer a nível nacional, quer a nível internacional, a educação apresenta-se como um setor decisivo e, em particular, no que à promoção da igualdade entre homens e mulheres diz respeito" (Wall, et al., 2016, p. 86), evidenciando a relevância das desigualdades de género e o papel da educação no seu combate. Na mesma linha, Alvarez e Vieira (2014) exploram o papel da educação na promoção de valores cidadãos mais igualitários de uma perspetiva de género, desconstruindo os estereótipos mais frequentemente utilizados, numa lógica de educação emancipadora.

1.3.6 As desigualdades escolares em territórios socialmente assimétricos

As diferenças regionais constituem um vasto campo de análise acerca das desigualdades sociais em diferentes esferas. Um exemplo disto prende-se com as desigualdades no mercado de trabalho que, como Tavares *et al.* (2022) verificaram ao mapear as dinâmicas do desemprego consoante os impactos da Covid-19, diferentes regiões apresentam impactos diferenciados do desemprego, também associados ao modo como pautam indicadores como a escolaridade ou o coeficiente de Gini[21]. Outro estudo que aborda a relação de desigualdade entre as regiões em cada país na União Europeia e as

[20] Enquadrado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013.

[21] O Coeficiente de Gini consubstancia-se num indicador que mede a assimetria da distribuição de rendimentos (e que varia de 0 a 100). O site do Observatório das Desigualdades aprofunda as formas de cálculo deste indicador, que pode ser consultado em www.observatorio-das-desigualdades.com.

taxas de desemprego jovem foi produzido por Simões (2022), encomendado pela Comissão de Assuntos Económicos e Monetários (ECON - Committee on Economic and Monetary Affairs) do Parlamento Europeu, concluindo existir uma coincidência entre os países em que se verificam maiores níveis de desemprego jovem e aqueles que apresentam estruturas económicas e sociais mais debilitadas, nomeadamente os países do leste e sul europeus, como Portugal.

Ao comparar as desigualdades entre países com as desigualdades entre diferentes regiões no mesmo país, Ballas *et al.* (2012) constata, no que ao contexto europeu respeita, que as assimetrias entre regiões do mesmo país são frequentemente superiores e mais elevadas que as desigualdades entre os países.

No contexto português, Mauritti *et al.* (2019, p. 103) propõem uma "(...) matriz conceptual, analítica e empírica que permita aferir e monitorizar desigualdades sociais nos territórios de Portugal", identificando cinco perfis diferenciados: i) nas áreas metropolitanas e em parte do Algarve os territórios urbanos em rede, marcados pelo seu nível de urbanização; ii) em alguns municípios do noroeste os territórios industriais em transição; iii) num conjunto de concelhos da Área Metropolitana de Lisboa (AML) os territórios inovadores, devido à sua capacidade de inovação a nível social e económico; iv) ao longo do interior os territórios de baixa densidade, marcados por menor densidade populacional; e v) nas cidades médias e sedes de concelho os territórios intermédios. Esta tipologia segue a mesma linha apresentada noutros estudos, em que se distinguem as áreas metropolitanas e o Algarve, a região do interior, as cidades médias, as cidades mais industrializadas e alguns concelhos específicos da AML. Estas diferentes espacialidades, embora com contornos variados, refletem-se em diferentes esferas, nomeadamente a educativa.

Quando Mauritti *et al.* (2019) se focam na educação, especificamente na sua distribuição (desigual) pelos territórios, medida através da taxa real de escolarização e da percentagem de diplomados (dados de 2016 e 2015, respetivamente), constatam que a taxa real de escolarização do ensino pré-escolar na Área Metropolitana de Lisboa é de cerca de 80%, valor mais baixo quando se compara com as restantes regiões em análise. Em sentido inverso, a taxa real de escolarização do ensino secundário apresenta valores mais reduzidos no Alentejo e no Algarve (menos de 70%). No total do continente, os autores concluem que "quase 1/4 dos jovens do Continente com idades entre os 15 e os 17 anos, idades em que esperaríamos que frequentassem cursos de nível secundário, não estão neste patamar de escolarização" (Mauritti, Nunes, Alves, & Diogo, 2019, p. 111 e 112), resultado sobretudo da retenção nos anos de escolaridade anteriores.

Numa abordagem acerca da sociedade portuguesa, Carmo (2023) conclui tratar-se ainda de uma sociedade dualista (na senda da análise de Adérito Sedas Nunes (1964), embora com novos contornos), o que se deve sobretudo ao modo como Portugal continua a ser um país com grandes níveis de desigualdade social, nomeadamente ao nível da pobreza, originando consideráveis vulnerabilidades

sociais e territoriais (Carmo & Tavares, 2024). Deste modo, e embora seja relevante uma perspetiva crítica para repensar os territórios, a utilização de tipologias dualistas e dicotómicas continuam atuais e pertinentes na análise da sociedade portuguesa.

Como aponta Verdasca (2015) ao analisar as desigualdades territoriais na educação, existe uma disparidade entre o centro e a periferia, o urbano e o rural, concluindo que "a menos que se erga uma forte vontade política e se reúnam muitas vontades convergentes capazes de desacelerar esta tendência, o rumo em aceleração de um despovoamento rural de efeitos devastadores e inimagináveis parece estar já num horizonte demasiadamente próximo" (Verdasca, 2015, p. 89).

Segundo uma investigação levada a cabo por Kopeyeva (2020) acerca das desigualdades regionais em educação no Cazaquistão, a autora conclui que a educação é o fator que mais contribui quando se analisa o desempenho económico das diferentes regiões. Acerca das desigualdades de desempenho dos estudantes, a autora afirma que "(...) there are also other impact factors that might significantly impact average regional student achievement. These factors are rooted in each region and may vary from one to another" Kopeyeva (2020, p. 24). Não versando esta dissertação acerca de variáveis exteriores ao sistema de ensino, tentar-se-á compreender nos capítulos seguintes se as diferentes variáveis do sistema de educação são significativamente alteradas consoante a região que se analisa e se esse fator influencia o desempenho dos alunos, sendo a categoria regional bastante relevante na análise apresentada.

1.4 A ação social da escola: o efeito da organização escolar

Além da influência operada pelas desigualdades sociais e pelas famílias de origem dos alunos, explorada nos pontos anteriores, e tendo presente que as desigualdades sociais na educação ocorrem e reproduzem-se dentro da escola (Bourdieu & Champagne, 1992), interessa ter uma visão mais detalhada, de forma a identificar que caraterísticas da escola são promotoras de maior equidade no sistema de ensino. De facto, "alguns fatores têm sido apontados para a apresentação de baixos rendimentos escolares, nomeadamente as características das famílias, mas também fatores associados à instituição escolar" (Alves, 2013, p. 1), sendo, portanto, relevante analisar as diferentes componentes da organização escolar. Deste modo, irão abordar-se diferentes tópicos que constituem a organização escolar, nomeadamente a dimensão das turmas, as modalidades de ensino, o programa TEIP e os recursos humanos.

1.4.1 A investigação das ciências sociais acerca do impacto da dimensão das turmas

A dimensão e constituição das turmas é um tema recorrente na investigação sociológica, na educação e nas políticas públicas (Englehart, 2007), debruçando-se sobretudo nos impactos nos resultados escolares (Nandrup, 2016; Krassel & Heinesen, 2014), nos impactos pedagógicos e nas políticas públicas, por vezes versando simultaneamente os três temas (Blatchford, Chan, Galton, Lai, & Lee, 2016).

O primeiro projeto político de grande escala implantado para diminuir o número de alunos por turma intitulou-se "Indiana Prime", no estado de Indiana (EUA), entre 1984 e 1987, diminuindo o número de alunos por turma em 300 escolas, projeto que resultou num conjunto de benefícios positivos para os estudantes (Mueller, Chase, & Walden, 1988). Este projeto motivou a maior investigação experimental acerca desta temática. O projeto STAR - Student and Teacher Achievement Ratio, implementado no Tennessee (EUA) em 1985, funcionou na sua plenitude durante quatro anos e abrangeu mais de 7.000 alunos de 79 escolas, que foram aleatoriamente colocados em três tipos de turmas: turmas pequenas (13 a 17 alunos por professor), turmas normais (22 a 25 alunos por professor) e turmas normais com um ajudante (22 a 25 alunos com um "full-time teacher's aide"[22]. Os professores foram também colocados de modo aleatório em cada turma. Os resultados deste projeto apontaram, novamente, para os benefícios positivos de turmas com menores dimensões, sobretudo em alunos oriundos de classes sociais com menos recursos[23] (Finn & Achilles, 1990). Resultados semelhantes foram apurados em estudos realizados na Europa, como o projeto CSPAR - Class Size and Pupil Ratio, operacionalizado no Reino Unido por Blatchford *et al.* (2003), ou o estudo desenvolvido por Piketty e Valdenaire (2005) em França.

Consequentemente, e com o objetivo de melhor explorar estes resultados, foi criado o projeto SAGE - Student Achievement Guarantee in Education, em Winsconsin (EUA) em 1996. Foram selecionadas 30 escolas em que se implementou um rácio de professor-aluno de 15, explorando sobretudo as diferenças nas comunidades afroamericanas e descendentes de outros grupos étnico-raciais e os alunos de origem americana caucasianos e provenientes de classes sociais com mais recursos. Concluíram que tanto os alunos de origem afroamericana melhoraram substancialmente os seus resultados escolares nas escolas em que o programa foi implementado (comparativamente às

[22] Para a análise de um conjunto de críticas metodológicas, nomeadamente acerca do processo de amostragem deste projeto, consultar Hanushek (1999; 2002) ou Buckingham (2003).

[23] Apesar de neste ponto não se estudar especificamente a estrutura de poder nas sociedades, as classes sociais, fazendo parte dessa estrutura de poder, têm acesso a diferentes recursos – grosso modo, e utilizando a tipologia ACM, as classes com mais recursos referem-se aos Empresários, Dirigentes e Liberais e aos Profissionais Técnicos e de Enquadramento e as classes com menos recursos às restantes.

escolas não abrangidas pelo programa), como que a evolução destes estudantes continuava a ser significativa, mesmo quando comparada com os restantes alunos do programa (Buckingham, 2003).

Estes trabalhos originaram mudanças nas políticas públicas de educação, ao nível pedagógico, no rácio professor-aluno, na importância atribuída à dimensão das turmas, entre outros aspetos.

Existem diferentes trabalhos que elaboram propostas acerca da importância da dimensão das turmas, tendo-se concentrado sobretudo em estudos multinível de grande abrangência, meta-análises, estudos econométricos, experimentais ou de cariz qualitativo. Ao analisar os diferentes estudos que versam sobre esta temática, compreende-se que existe um debate em torno dos efeitos e impactos que a variação do número de alunos por turma e como estes se relacionam com os processos e resultados pedagógicos e o (in)sucesso escolar. No entanto, os estudos não identificam, de forma uniforme, respostas para as consequências e efeitos de diferentes dimensões de turma, existindo diversas perspetivas e interpretações do fenómeno. Pode-se, ainda assim, constatar que a grande maioria dos estudos tenta compreender, por um lado, a importância da redução da dimensão das turmas, sobretudo quando se pensa em sistemas educativos com diversas caraterísticas ou no sucesso escolar e, por outro, quais os benefícios acrescidos de turmas reduzidas e se esses benefícios compensam os potenciais custos financeiros que a redução da dimensão das turmas acarreta em determinado sistema educativo nacional[24].

Os estudos referem ainda que turmas mais pequenas tendem a produzir resultados pedagógicos positivos, especialmente no caso dos alunos de origens sociais com menos recursos, potenciando a igualdade de oportunidades na escola, uma vez que a uma turma de menor dimensão pode estar associado mais tempo para os professores dedicarem a cada aluno, uma maior possibilidade de controlo do ambiente e experiências de aprendizagem que possam ser mais positivas. Como salienta Grácio (1987), os alunos provenientes de famílias operárias tendem a usufruir de menos tempo com os pais, gozando de maior liberdade mas de menor transmissão de valores ou saberes, enquanto os estudantes oriundos de famílias burguesas dispõem de maior contacto com os progenitores para a transmissão de conhecimento. Assim, em turmas de maior dimensão, habitualmente usuais em alunos provenientes de meios sociais operários, opera-se uma reprodução do que é vivenciado em casa, pois com mais estudantes, os professores dispõem de menos tempo de acompanhamento a cada aluno. Inversamente, os estudantes filhos de classes sociais com mais recursos, mesmo que se encontrem numa turma de maior dimensão, usufruem de um apoio em casa ou por via de explicações ou outros apoios requerentes de capital económico e cultural, que contrabalançam, em certa medida, as

[24] Para uma análise mais aprofundada e esquematizada acerca destes estudos, consultar o Anexo B de Capucha *et al.* (2017).

dificuldades de turmas de maior dimensão ou, por outra via, não permitem que esse fator seja decisivo nos resultados escolares.

Mais recentemente, e referente ao caso português, foi realizado um estudo intitulado "A Dimensão das Turmas no Sistema Educativo Português" (Capucha, et al., 2017), encomendado pelo Ministério da Educação, em que se operacionalizaram: a) correlações entre a dimensão média de turma e indicadores de desempenho escolar com as taxas de retenção e abandono escolar para os vários níveis do ensino básico nos vários países europeus, de forma a aferir os efeitos pedagógicos; b) análises de moderação e multinível das correlações entre dimensão de turmas e resultados dos alunos, especificamente as classificações nos exames de português e matemática no 4º, 6º, 9º e 12º ano e a transição/conclusão de ano, controlando o efeito do estatuto socioeconómico dos alunos e das turmas e o percurso escolar passado dos alunos.

A primeira operacionalização foi efetuada a partir de dados da OECD, constatando-se correlações estatisticamente significativas, sobretudo no 3º ciclo, em que níveis mais elevados de reprovação estão associados a turmas de maior dimensão. É também de realçar que a correlação é maior quando se analisam os alunos social e economicamente mais desfavorecidos (através do índice ISEI), assim como no caso dos alunos imigrantes.

Na segunda operacionalização foram utilizados dados provenientes da MISI/DGEEC para o ano letivo 2014/15, os mais recentes à data do estudo. Concluiu-se, a par da análise internacional, que existem benefícios pedagógicos de turmas mais reduzidas para os alunos de origens sociais mais desfavorecidas, em particular no 6º e no 9º ano, onde o seu desempenho escolar é beneficiado com turmas mais reduzidas.

O estudo concluiu ainda que no 9º e no 12º ano associa-se significativamente uma maior dimensão de turma a uma menor probabilidade de transitar/concluir o ano, enquanto no 4º e no 6º ano esta associação não é tão linear. Quando se analisam os exames nacionais de português e matemática no 4º, 6º e 9º ano, as turmas de maior dimensão têm uma associação estatisticamente significativa a desempenhos escolares mais baixos.

Atualmente, segundo o Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho, e salvo algumas exceções que impactam na redução do número de alunos por turma, como no caso de turmas que incluem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a dimensão de turma no sistema de ensino português rege-se da seguinte forma: as turmas do 1º ano curricular são constituídas no máximo por 24 alunos e as restantes do 1º ciclo por 26 alunos, sendo que nas escolas abrangidas pelo programa TEIP o máximo de 24 estudantes também se estende ao 2º ano curricular. No 5º e 7º ano, as turmas têm um mínimo de 24 e um máximo de 28 alunos, sendo que nos restantes anos curriculares destes ciclos de ensinos (6º, 8º e 9º ano) têm um mínimo de 26 e um máximo de 30 estudantes. No

caso das escolas incluídas no programa TEIP, do 5º ao 8º ano as turmas são constituídas por um mínimo de 24 e um máximo de 28 alunos e no 9º ano por um mínimo de 26 e um máximo de 30 estudantes.

Relativamente ao ensino secundário, nos cursos científico-humanísticos e nos cursos do ensino artístico especializado, o número mínimo de alunos para abertura de uma turma é 26 e o máximo 30. Nos cursos profissionais[25], o mínimo são 24 e o máximo são também 30.

No caso dos estabelecimentos abrangidos pelo programa TEIP, nos cursos científico-humanísticos e nos cursos do ensino artístico especializado, no 10º e 11º ano curricular o número mínimo para abrir uma turma é 24 alunos e máximo 28 e nos cursos profissionais, nestes mesmos anos curriculares, o mínimo é 22 e o máximo 28 estudantes[26].

1.4.2 A relação entre modalidades de ensino e origens sociais

Em Portugal, o sistema de ensino público oferece diferentes modalidades de ensino, como será detalhado no capítulo seguinte, referente à metodologia.

Hanushek e Woßmann (2006) analisam o efeito do *tracking*[27], concluindo que existem efeitos no desempenho escolar caso a seleção seja feita mais cedo, ou seja, os sistemas que desde cedo oferecem percursos curriculares diferentes têm tendência a proporcionar maior reprodução das desigualdades sociais, verificando-se um aumento de desigualdades entre os resultados escolares nos países que praticam um *tracking* precoce. Silva (2012, p. 379) corrobora esta ideia, ao afirmar, relativamente aos estudos existentes sobre os exames de 4º e 6º ano de escolaridade, que "a experiência e os estudos internacionais designadamente baseados nos resultados do PISA mostram que não há nenhuma correlação positiva entre (...) a diferenciação precoce de fileiras de estudos, de um lado e, do outro, a consistência e a qualidade das aprendizagens".

No sistema de ensino português atual existem diferentes modalidades pelas quais os estudantes têm de optar, sendo essa seleção mais vincada no ensino secundário. Esta seleção afigura-se, desde há muitos anos, alvo de controvérsia e mudança nas políticas públicas em educação. Como reflete Lemos (2014, p. 94), "a questão de adiar a excessiva precocidade da seleção das vias de estudo pelos alunos acompanhará a política educativa portuguesa nas décadas seguintes. Desde logo, é continuada na reforma Veiga Simão, como veremos a seguir, mas volta a estar presente nas alterações

[25] Com a exceção dos seguintes cursos profissionais, em que o mínimo são 14 alunos: Música; Interpretação e Animação Circenses; Intérprete de Dança Contemporânea e de Cenografia; Figurinos e Adereços; Área de Educação e Formação de Artes do Espetáculo.

[26] Com a exceção dos cursos apontados anteriormente, em que o limite mínimo é 14 estudantes.

[27] *Tracking* corresponde, grosso modo, à seleção entre os diferentes programas curriculares.

introduzidas após o 25 de Abril e novamente na lei de bases do sistema educativo, em 1986, estando, aliás, de novo em discussão em recentes medidas de política".

Quando se abordam as modalidades no sistema de ensino português, é necessário ter em consideração as diversas alternativas existentes neste sistema. As duas modalidades que albergam um maior número de estudantes são o ensino básico geral (no 1º, 2º e 3º ciclo), os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais (no ensino secundário).

Na Classificação Internacional Tipo da Educação (ISCED), a UNESCO (1997, p. 26) define o ensino profissional ou técnico como "ensino concebido principalmente para permitir aos participantes a aquisição de competências práticas, saber-fazer e compreensão necessária para trabalhar numa determinada profissão ou ofício ou grupo de profissões ou ofícios". Barbosa *et al.* (2019) elaboraram um estudo acerca do ensino e formação profissional em Portugal, constatando a existência de uma assimetria entre as idades dos alunos matriculados em diferentes cursos, assim como que "esta diferença percentual [entre idade e curso, sendo que no caso de estudantes de cursos profissionais existem mais alunos com mais de 18 anos que nos cursos científico-humanísticos] pode dever-se a retenções anteriores dos alunos dos cursos de ensino e formação profissional, antes do ingresso nos mesmos. Por outro lado, esta pode estar associada também a reorientações do percurso escolar, o que, na maioria dos casos, implica um reposicionamento no que diz respeito ao ano de escolaridade" (Barbosa, et al., 2019, p. 42).

Um dos pontos mais discutidos quando se abordam as modalidades prende-se com o ensino profissional e com a tendência da relação entre a sua escolha e as caraterísticas sociodemográficas dos estudantes. Por outro lado, existem argumentos que beneficiam a escolha de cursos profissionais, nomeadamente a empregabilidade e inserção no mercado de trabalho (Barbosa *et al.*, 2019; Neves *et al.*, 2010; CEDEFOP, 2011). Cerqueira e Martins (2011, p. 144) defendem que "[estamos] perante um eixo reforçado de mudanças do sistema educativo que sustentam com grande propriedade a educação e a formação profissional no contexto do ensino secundário, com tendência para se projectarem no futuro de forma substantiva". Quando se compara, por exemplo, as modalidades com as nacionalidades dos estudantes, constata-se que, comparativamente aos alunos nacionais, os alunos estrangeiros estão mais matriculados em vias que não os cursos gerais, diferença que aumenta à medida que se avança no ciclo de ensino (Cândido & Seabra, 2019).

No ensino secundário, enquanto os cursos artísticos especializados são mais frequentados por estudantes de classes sociais de origem com maior volume de capitais, os cursos profissionais são marcados socialmente por famílias com menos recursos: "existe uma relação significativa entre a frequência deste tipo de ensino [profissional] e a origem social dos jovens. A posição social dos inquiridos mostrou-nos que são provenientes de famílias com menos recursos como assalariados, executantes pluriactivos, operários e empregados executantes, associados a baixos níveis de

escolaridade (2º e 3ª ciclos do ensino básico), confirmando-se a hipótese que os alunos que escolhem o ensino profissional são maioritariamente oriundos das classes populares" (Mendes, 2009, p. 36).

1.4.3 O panorama do Programa TEIP no combate ao insucesso escolar

O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foi pensado enquanto mecanismo de reaproximar os alunos da escola e de combater o insucesso escolar, tanto pela dotação de meios técnicos especializados às escolas, como pela criação de uma relação mais próxima entre a escola, os estudantes desses territórios particularmente marginalizados e a comunidade, "com o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens, prevenir e reduzir o abandono precoce, o absentismo e a indisciplina, em espaços educativos formais frequentados por populações socialmente vulneráveis" (Costa & Almeida, 2022, p. 6).

O Projeto TEIP, fundado em 1996 pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho, já contou com 4 reformulações do projeto e alargamentos a novas escolas. O primeiro, TEIP1, entre 1996 e 2005, centrou-se nas condições de ensino das escolas em contextos sociais e económicos marginalizados, focando-se em estratégias de combate ao abandono escolar e à promoção da inclusão, tendo albergado 35 escolas. O TEIP2 (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro), entre 2006 e 2011, alargou para 104 agrupamentos de escolas (numa primeira fase agregou mais 24 agrupamentos e numa segunda adicionou outros 45), e colocou maior ênfase na criação de projetos pedagógicos diferenciados, de modo a colmatar necessidades dos alunos e dos territórios em questão. O TEIP3 (Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro), em vigor entre 2012 e 2023, abrange 136 agrupamentos e escolas não agrupadas e pretende valorizar mais eficazmente a articulação entre as entidades educativas e sociais, de modo a combater as desigualdades educacionais e sociais. No ano letivo 2024/2025 implementou-se o TEIP4 (Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho), com 153 agrupamentos ou escolas não agrupadas.

Teixeira (2012) procede a uma análise do programa TEIP e do papel da escola como agente de desenvolvimento, através de uma reflexão sobre a relação escola-comunidade, constatando que se por um lado existe mais combate ao insucesso pela via da proximidade e criação de laços afetivos entre alunos e os novos técnicos contratados, por outro lado a relação escola-comunidade é por vezes inexistente, ficando-se apenas pelo binómio escola-família.

Assim, percebe-se que muitas vezes o programa TEIP se encontra dependente dos técnicos e diretores de agrupamentos que operam nas escolas, podendo usufruir de impactos bastantes positivos quando se consegue criar um elo entre os diferentes agentes mas, em circunstâncias em que os mesmos não se encontrem tão predispostos à inclusão dos diferentes atores, o programa acaba por

se basear numa relação entre a escola e as famílias, não envolvendo a restante comunidade envolvente.

No entanto, a perceção tanto das escolas abrangidas pelo programa TEIP, como das famílias dos estudantes aí matriculados vai no sentido da valorização e reconhecimento deste programa, pelo que na avaliação deste projeto deve também ter refletida esta componente, ainda mais quando o programa tem enfoque em comunidades marginalizadas e marcadas pelo insucesso escolar, realidades que se afiguram de mudanças mais lentas (Abrantes, Mauritti, & Roldão, 2011). Neste sentido, é necessária alguma relatividade na avaliação do projeto, tendo presente que mudanças que pareçam pouco significativas podem ter grande relevância.

Embora na génese inicial do programa as escolas selecionadas fossem situadas em comunidades muito marginalizadas, marcadas não apenas pelo insucesso escolar, mas também pela violência e comportamentos perturbadores que se alastravam da comunidade para a escola, nas gerações do programa mais recentes, embora as escolas continuem a situar-se em territórios marginalizados, já não se consubstanciam no grupo restrito dos "mais marginalizados". Tendo tal informação presente, Quaresma e Lopes (2011) apontam que existe uma diferenciação no modo como os pais observam o ingresso dos seus filhos em escolas albergadas pelo programa TEIP: se, por um lado, os pais de classe média têm uma perspetiva negativa das escolas com este programa, considerando-as pouco exigentes, consequência de um estigma também por se inserirem em contextos socialmente mais vulneráveis, os pais de classes populares valorizam o alargamento das funções escolares, com maior oferta escolar e extracurricular que teriam dificuldades em obter por outra via.

Abrantes, Mauritti e Roldão (2011, p. 91) concluem que "(...) os projetos locais têm sido mais efetivos na melhoria da qualidade das aprendizagens e no combate ao abandono e insucesso escolar, demonstrando mais dificuldades no reforço do papel da escola como elemento central da vida comunitária e, em particular, na progressiva coordenação com a ação dos parceiros educativos. Já no caso do objetivo de reforçar a orientação educativa e a transição qualificada para a vida ativa foi possível observar algumas iniciativas interessantes, mas a fragilidade destes processos faz com que seja difícil, por agora, entender se constituem avanços expressivos e sustentáveis".

No entanto, Roldão (2015, p. 296) aponta uma cautela relevante a ter em atenção: "Programas de intervenção local como o TEIP, o Escolhas, entre muitos outros, têm um papel importante a esse nível [peso da segregação e dos contextos de interação], mas é necessário que não se subordinem a lógicas de "compensação escolar" (dizemos isto sem qualquer desmérito para iniciativas como: salas de estudo; apoio escolar; aulas suplementares; etc.) que, embora relevantes, não tocam na questão a montante que é a construção de um sentido próprio, significativo, para a vida na escola na vida presente e projetada desses jovens".

Quando se analisam as escolas inseridas nestes contextos, é de salientar como estas podem reproduzir desigualdades sociais, considerando que há o risco da existência de uma *guetização* dos alunos e, como Carneiro (2008) evidencia, o fator mais relevante para compreender as diferenças dos resultados escolares é o *background* familiar e, neste fator, cerca de 60% dos fatores relacionados com as famílias prendem-se com o contexto familiar dos alunos de uma determinada escola, ou seja, as caraterísticas sociais não só dos alunos mas também dos colegas matriculados na mesma escola.

No entanto, parece evidente na literatura a necessária reavaliação do programa TEIP, nomeadamente na escolha das escolas em que opera. Como um relatório da OECD nota, "while schools with the highest proportion of students receiving social support and with the lowest levels of maternal education are most likely to receive TEIP support, there are nevertheless schools educating primarily students from favoured backgrounds that also receive TEIP funding. […] Even if their student population changed or they added economically advantaged schools in the clustering process, all clusters (and newly added schools) remained in (or were added to) TEIP." (Liebowitz, González, Hooge, & Lima, 2018, p. 113). De facto, nem sempre existe uma conformidade entre alunos oriundos de famílias com baixos rendimentos e a inserção da escola num programa TEIP, como Abrantes (2022) desenvolve, constatando que alguns agrupamentos escolares de maiores vulnerabilidades não estão incluídos no programa TEIP, estando inseridos outros agrupamentos compostos por alunos com aparentes menores carências socioeconómicas. Outro ponto relevante indicado por Abrantes prende-se com o facto da integração no programa TEIP não parece demonstrar impactos significativos no desempenho escolar dos alunos, comparando com escolas não abrangidas pelo programa. Importa ainda referir que este facto pode dever-se tanto a esses agrupamentos não terem sido convidados a integrar o programa TEIP, como à possibilidade de terem recusado o convite à participação no mesmo.

É relevante compreender, antes de mais, se o desajuste se prende com alterações de fundo operadas nos territórios assinalados em 2008 ou se se trata de escolas que isoladamente se qualificariam para usufruir apoios mas quando analisadas diluídas no seu agrupamento, o agrupamento não demonstra as mesmas carências que a escola em particular aponta. Ainda assim, Ferraz, Neves e Nata (2019, p. 10) sinalizam que o programa TEIP não cumpriu a sua missão, uma vez que "TEIP schools have not been successful, regarding academic performance, in diminishing the gaps between their students and students from non-TEIP schools". No entanto, é importante ter em atenção que existem outros motivos pelos quais se pode justifica a manutenção do programa que, mesmo não tendo resultados ao nível do sucesso escolar, pode evidenciar casos de sucesso no que respeita ao melhoramento do ambiente em contexto de escola, à redução da violência ou ao combate do abandono escolar.

1.4.4 A influência dos recursos humanos das escolas no desempenho escolar dos alunos

No campo da escola coincidem diversas pessoas, posicionadas de modo diferenciado na hierarquia externa e interna (também ela percecionada pelos estudantes, com maior ou menor poder de decisão), bem como com maior ou menor contacto direto com os alunos. Assim, para além dos docentes e das direções dos agrupamentos ou das escolas não agrupadas, constituídas por docentes, embora num lugar diferente da hierarquia e com um poder de decisão diferenciado, existem igualmente funcionários não docentes, compreendidos em chefes de serviços de administração escolar, técnicos superiores, assistentes técnicos, assistentes operacionais, encarregados operacionais, bem como funcionários da limpeza, das cantinas, da segurança, por vezes em regimes de *outsourcing* e, assim, sem ligação contratual com o Ministério da Educação.

Os professores e a sua relação com os alunos, numa perspetiva pedagógica, de comunicação e relacional, são essenciais ao funcionamento da escola (Estrela, 1992) e podem, de facto, ter um papel preponderante no processo educativo dos alunos. Como aponta Melo (2011, p. 160), "a forma como as escolas se configuram enquanto organizações passíveis de ser geridas com eficácia e as actividades pedagógicas que os docentes desenvolvem têm sido, igualmente, alvo de diversas investigações que procuram compreender o seu efeito nas aprendizagens dos alunos, sendo apontados como factores que têm influência nos rendimentos escolares".

São diversos os fatores para a reprodução das desigualdades através da escola, como se comprova na presente dissertação. Os professores podem ser agentes de reprodução social quando apresentam subjetividades desiguais consoante as origens sociais dos alunos (Sebastião, 2009b), o que potencia uma desigualdade *à priori* entre estudantes de classes sociais distintas, dissociada das capacidades, dos conhecimentos ou do trabalho de cada aluno. Por outro lado, os professores também podem ser agentes de mobilidade social ascendente, quando não se escudam nas origens sociais e culturais dos estudantes e não produzem, eles próprios, efeitos de discriminação através da escola, tentando mitigar as desigualdades provenientes da origem social dos estudantes, referentes aos capitais culturais e económicos das famílias de origem. Neste sentido os agentes educativos podem ter um papel de transformação (Querido, Capucha, & Nunes, 2020).

É de salientar que o possível papel transformador da escola passa também por uma abertura dos recursos humanos a essas mudanças, o que por vezes não sucede, como salientam Cosme *et al.* (2018), que analisaram o desenvolvimento de projetos interdisciplinares implementados nas escolas, no ano letivo 2017/18, e verificaram uma postura defensiva, bem como o estabelecimento de barreiras, por parte das escolas e dos seus docentes relativamente à implementação de projetos pedagógicos inovadores.

Existem vários estudos que analisam os efeitos-escola, efeitos-turma ou efeitos-professor (consultar, por exemplo, Seabra, 2009), através dos quais é possível aferir a interferência da escola, turma ou professor na seletividade social dos resultados escolares: o modelo pedagógico adotado por cada escola, muitas vezes tendo por base perspetivas que beneficiam estudantes de classes sociais com maior volume de capitais, a configuração de cada turma, uma vez que turmas mais diversificadas do ponto de vista social incentivam os bons resultados dos alunos de classes sociais com menos recursos e as expetativas dos professores sobre cada aluno, sabendo que os professores tendencialmente atribuem expectativas de maior sucesso escolar a alunos originários de classes sociais mais escolarizadas.

Um estudo desenvolvido por Torres (2018) reforça a importância do efeito-escola na organização do sistema escolar, bem como nos estilos de liderança. De facto, diferentes escolas levam a diversos estilos de liderança e vice-versa, com potenciais efeitos nas reconfigurações das escolas. Neste estudo reflete-se acerca do papel central da escola para os estudantes e no modo como a escola cria as disposições dos alunos sobre a própria escola, sendo os recursos humanos das escolas fundamentais nesse processo, nomeadamente as lideranças, como se verifica ao afirmar que "a relação entre a qualidade da escola e o estilo de liderança adotado pelo Diretor foi o enunciado que mais acentuou as diferenças interescolas" (Torres, 2018, p. 79).

Como verificado na abordagem acerca da dimensão das turmas (ponto 1.4.1), que também analisa, inerentemente, o rácio professor-aluno, um rácio mais reduzido promove melhores resultados escolares, sobretudo entre alunos oriundos de classes sociais ou de grupos étnico-raciais com menos recursos. De facto, os estudos basilares acerca do tema apontam a redução deste rácio enquanto uma medida de combate às desigualdades sociais e de incentivo à maior igualdade promovida pela escola. É ainda de notar que, como constatado num relatório da OECD, o rácio professor-aluno não se altera significativamente consoante a escola ser ou não uma escola TEIP: "In fact, flagship targeted programmes, such as TEIP, do not provide sufficient additional staff resources to meaningfully alter the student-teacher ratios in schools receiving these in-kind allocations. […] the student-teacher ratio in TEIP and non-TEIP schools is nearly identical (13.4 students per teacher in non-TEIP schools vs. 12.9 students per teacher in TEIP schools)" (Liebowitz, González, Hooge, & Lima, 2018, p. 110).

É ainda de salientar que, como apontam Seabra *et al.* (2014, p. 116) nas conclusões de um estudo acerca de escolas que "fazem melhor", "o efeito escola é muito mais perceptível/possível ao nível do 1º ciclo do EB e muito mais efectivo junto das populações escolares socialmente mais desfavorecidas"[28].

[28] Ressalva-se que, embora este seja um estudo que aborda o sucesso escolar dos descendentes de imigrantes, a premissa parece poder ser generalizável.

Outro prisma através do qual se pretende analisar a relação entre recursos humanos e desempenho escolar dos alunos prende-se com os funcionários não docentes, a sua presença em maior ou menor número nas escolas e a sua composição, em comparação com a composição das escolas. Além de ser relevante para melhor compreender as diferentes vertentes da organização escolar, este é um tema pouco abordado na literatura nacional e internacional, sobretudo no ensino não universitário e na relação com o sucesso escolar dos alunos, sendo a maioria dos estudos focados ou no ensino universitário e nas suas mudanças recentes em termos de organização, ou na performance e satisfação dos funcionários não docentes *per si*, numa perspetiva organizacional, ou ainda na relação entre sucesso escolar e docentes, tema mais aprofundado e sobre o qual existem diferentes estudos e análises significativos. Um exemplo destes estudos é o desenvolvido por Querido, Capucha e Nunes (2020), no qual analisam um programa realizado em Sintra sobra a capacitação do pessoal não docente como modo de promoção do sucesso escolar.

1.5 O (in)sucesso escolar: discussão acerca dos pressupostos da sua operacionalização

O insucesso escolar tende a ser socialmente construído, pensado, orientado, precoce e cumulativo (Benavente, 1990; Benavente *et al.*, 1994). Assim, a probabilidade de os alunos terem insucesso escolar relaciona-se diretamente com os recursos familiares, conforme refletido no ponto 1.3, acerca das desigualdades sociais, e com o funcionamento da organização escolar, cuja análise foi exposta no ponto em 1.4. A probabilidade de insucesso escolar revela-se precocemente e os alunos que reprovam tendem a reprovar mais do que uma vez.

Para melhor analisar a reprodução das desigualdades sociais por via da escola, é necessário compreender como o (in)sucesso escolar varia consoante os grupos sociais, na medida em que é através dessa variação que se conseguem apurar, por um lado, a sua existência, e por outro, as distintas formas de desigualdades (Merle, 2000; Duru-Bellat, 2004).

O conceito de insucesso escolar respeita a algum insucesso ocorrido no contexto da instituição escolar e relaciona-se com os "objetivos da escola, num programa, uma progressão (…) e não a uma inaptidão suposta caracterizar a criança de forma durável" (Rangel, 1994, p. 20), isto é, o insucesso escolar não espelha uma inaptidão dos estudantes para alguma competência intelectual mas sim um desfasamento para com a instituição escolar, por vezes incrementado por condições socioeconómicas, num contexto escolar tendencialmente pensado e projetado por via das políticas públicas para os alunos com mais capitais.

Para explorar o (in)sucesso escolar, optou-se por centrar a análise em três vertentes fundamentais: a taxa de retenção e desistência escolar, o desvio etário e a média de classificações finais, compreendendo qual o insucesso escolar no ano letivo em análise, bem como os percursos cumulativos de insucesso escolar e as diferenças que se encontram entre as médias de classificações dos estudantes. Deste modo, o (in)sucesso escolar resulta da operacionalização destes três indicadores de modo articulado.

1.5.1 A retenção e desistência escolar no contexto do insucesso escolar

Um modo de analisar proficuamente o (in)sucesso escolar passa por conceptualizá-lo e operacionalizá-lo através da retenção e desistência escolar, como, de resto, foi explorado em diversos estudos acerca desta temática. O fenómeno do desempenho e do (in)sucesso escolar tem um caráter multidimensional (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009) que lhe confere diferentes prismas de análise, tal como é evidenciado nesta dissertação.

No caso da taxa de retenção e desistência, são considerados os estudantes que ficam retidos, não conseguindo êxito no aproveitamento escolar em determinado ano, bem como alunos que desistem (DGEEC & DSEE, 2020, p. 16).

Antes de mais, e embora por vezes seja confundido ou simplificado à definição de taxa de retenção e desistência, o insucesso escolar comprime simultaneamente vários fatores e causas, desde as políticas educativas até às aprendizagens ou questões pedagógicas (Benavente, 1990).

De facto, e tendo presente que o insucesso escolar é um conceito mais abrangente que a taxa de retenção e desistência, – é possível um aluno ter insucesso escolar inclusive tendo sido aprovado no final do ano letivo (Peixoto, 1999) – na presente dissertação serão aprofundadas diferentes operacionalizações de insucesso, por via de vários indicadores distintos[29].

Reis (2015) realizou um trabalho de investigação que aborda os fatores associados à desigualdade no desempenho escolar, comparando países da OCDE, com a metodologia utilizada por Carneiro (2008) e seguindo os pressupostos do relatório Coleman (1966). Neste estudo, o autor defende que "os resultados indicam que o tipo de sistema de ensino está muito correlacionado com a configuração da decomposição de variância (família, escola e segregação). Em particular, os resultados sugerem que um país onde a escola contribui para aumentar a desigualdade de oportunidades inicial está associado a um sistema em que: (i) a seleção entre diferentes programas curriculares é efetuada mais cedo

[29] Embora não sendo explorado empiricamente no presente trabalho, pode pensar-se neste conceito de um modo ainda mais lato, ao existirem fenómenos indicativos de insucesso escolar também depois de findo o percurso académico dos estudantes, por exemplo ao não serem capazes de mobilizar as aprendizagens adquiridas ao longo da sua escolaridade (Cortesão & Torres, 1990).

(*tracking* precoce), (ii) existe uma menor autonomia das escolas, (iii) as escolas são mais seletivas no processo de admissão dos seus alunos e (iv) existe uma maior propensão os alunos repetirem de ano" (Reis, 2015, p. 44). Relativamente a Portugal, o autor conclui que, tendo em conta as caraterísticas do sistema de ensino, seria possível aumentar a igualdade de oportunidades por via da escola, tornando-a menos segregada, se existisse uma maior autonomia das escolas e uma menor cultura de retenção escolar.

Como Martins (2017) comprova, em Portugal verifica-se uma cultura de retenção que não se encontra noutros países e, embora a taxa de retenção e desistência seja baixa quando analisado o contexto histórico português, esta situava-se em 2017 ainda acima da média europeia e dos países da OECD. Embora nos últimos anos o hiato tenha descido gradualmente, os valores portugueses continuam a merecer alguma preocupação (OECD, 2023c).

A seletividade social por via dos sistemas de ensino, enquadrada numa era atual da massificação da escola, consubstancia-se numa disputa entre alunos e entre os próprios estabelecimentos escolares (Barroso & Viseu, 2003), numa espécie de "quase-mercado" educativo (Albuquerque, Seabra, & Martins, 2022), que resulta na utilização da retenção enquanto medida política e estratégia pedagógica de punição (Justino, et al., 2014).

A utilização da retenção enquanto estratégia política acarreta diferentes riscos, tanto pedagógicos como do sistema de ensino, na medida em que, como diversos estudos defendem, a retenção não beneficia pedagogicamente os alunos. Um desses estudos, levado a cabo por Nunes, Reis e Seabra (2016, p. 36 e 37), conclui que "na Escola Pública Portuguesa, o típico aluno de 4.º ano com baixo desempenho que foi obrigado a repetir esse mesmo ano não beneficiou de tal decisão, e foi, de facto, prejudicado em termos da sua progressão escolar".

Além do caráter ineficaz que a retenção oferece enquanto estratégia pedagógica, esta é contrária ao princípio da obrigatoriedade do ensino e do objetivo de todos os alunos completarem o 12º ano de escolaridade. Como aponta Verdasca (2017, p. 446), "(...) a sua aplicação, por uma só vez que seja, não só compromete como inviabiliza o princípio da universalidade escolar sucedida por não existir folga e os alunos abrangidos pela medida ficarem fora da obrigatoriedade etária de frequência escolar antes de concluir com sucesso a escolaridade obrigatória de nível escolar".

Por um lado, a retenção escolar é influenciada pelas caraterísticas sociais dos alunos, como salienta Silva (2009, p. 41): "o acesso e/ou (in)sucesso escolar, verifica-se que ele é sobretudo dependente das condições económicas, políticas e culturais das classes sociais e respetivas famílias". Por outro lado, existe uma componente relevante do sistema educativo no processo de sucesso ou insucesso escolar, como refere novamente Silva (2012, p. 373): "os mecanismos que permitem a seleção precoce são travões à melhoria dos sistemas educativos e que os sistemas educativos que

melhores resultados apresentam são aqueles que ao mesmo tempo têm menos mecanismos de seleção precoce e menos instrumentos, práticas ou rotinas de retenção".

Assim, sabendo que ambas as dimensões são decisivas nos processos de reprodução das desigualdades, nesta dissertação analisam-se as duas, cruzando-as com o (in)sucesso escolar, compreendendo os seus diversos ângulos e ramificações, de modo a aprofundar os conhecimentos acerca da reprodução das desigualdades sociais no sistema educativo, numa perspetiva ampla.

Como demonstra um estudo de Marrero (2016) focado no sucesso escolar da comunidade latina nos EUA, as barreiras ao sucesso escolar prendem-se não só com fatores de ordem económica e cultural, na forma como as famílias e as diferentes comunidades percecionam e se relacionam com a escola, não indo ao encontro do esperado por esta instituição, mas também de como as escolas não estão preparadas para compreender e integrar alunos que não se encaixem no padrão-tipo.

De facto, a reprovação é influenciada tanto por fatores sociais dos estudantes, como vários autores evidenciaram, na senda de Bourdieu e Passeron ou Lahire, como por variáveis afetas estritamente às escolas, sendo algumas mais tangíveis e outras menos, no plano das subjetividades, como a perceção dos professores do comportamento dos alunos ou da sua postura na escola (Ferreira, Félix, & Perdigão, 2015).

Embora não seja abordado empiricamente o abandono escolar (e o abandono escolar precoce), optou-se por enquadrar teoricamente a questão, visto tratar-se de uma reflexão relevante para a análise.

Existem dois principais tipos de operacionalização do abandono da escola por parte dos jovens: o abandono escolar e o abandono precoce (Verdasca, 2015), sendo cada um referente a um escalão etário e um ciclo de escolaridade distinto[30].

O abandono escolar precoce representa a saída da escola sem a conclusão do ensino secundário, o que se materializa na falta de um diploma que é cada vez mais exigido em contextos profissionais e cívicos. Assim, e ao contrário do que sucedia há algumas décadas, o abandono escolar pode converter-se num "sinal de inadaptação social e de incapacidade para investir no futuro" (Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008, p. 135), refletindo-se na falta de desenvolvimento socioeconómico tanto dos jovens como dos territórios em que estes estão inseridos (Caetano, 2005) e tendo

[30] O abandono escolar refere-se à percentagem de jovens entre 10 e 15 anos que abandonaram a escola sem concluir o 9º ano entre o total de jovens deste escalão etário, multiplicado pela base de 100 (segundo a metainformação do INE, escrita em 2007 e consultada a 9 de agosto de 2023). O abandono precoce respeita aos jovens entre 18 e 24 anos com nível de escolaridade completo até ao 3º ciclo do ensino básico que não recebeu nenhum tipo de educação formal ou informal no período de referência entre o total de jovens deste escalão etário, multiplicada pela base 100 (segundo a metainformação do INE, escrita em 2021 e consultada a 9 de agosto de 2023).

consequências sociais e económicas para os estudantes, as suas famílias e as suas comunidades (Christle, Jolivette, & Nelson, 2007), em contraste com os objetivos sociais e económicos que governos e decisores políticos ocidentais formularam nas últimas décadas (Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & Brink, 2013). No entanto, também reflexo da ideia de senso comum de que as habilitações académicas não são hoje fulcrais para o futuro dos jovens, Sánchez e Pedreño (2019) constataram que uma das causas que justifica o abandono escolar precoce prende-se com a perda do valor social dos estudos. Esta perda de valor social merece uma reflexão aprofundada, uma vez que, embora o senso comum mantenha uma desvalorização dos diplomas escolares, estes continuam a ser relevantes também no futuro profissional dos indivíduos que, ao terem abandonado a escola, têm maior probabilidade de estar no desemprego, de auferir salários mais reduzidos que os que concluíram a escolaridade ou de necessitar de subsídios públicos de sobrevivência (Christle, Jolivette, & Nelson, 2007).

Desde 1987, após a aprovação da Lei de Bases da Educação, foram implementados em Portugal os primeiros programas de promoção do sucesso escolar e, sobretudo, de combate ao abandono escolar, sendo este central nas metas e objetivos de intervenção da política educativa (Álvares & Calado, 2014), o que demonstra a importância deste indicador para o (in)sucesso escolar e para o cumprimento da igualdade de oportunidades na educação.

Fatores como a origem social dos estudantes ou a sua etnia têm uma associação direta com o abandono escolar (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989). Simões *et al.* (2008) concluíram na sua investigação empírica que, entre os estudantes que abandonaram a escola, há mais probabilidade de estes serem homens e de estarem inseridos em famílias cujos pais possuem habilitações literárias mais baixas. Os percursos de abandono escolar diferem significativamente consoante o género. Um estudo levado a cabo por Karim e Shahidul (2015) constatou que existem fatores sociais, económicos, culturais e religiosos que interferem mais ou menos, consoante o género: por exemplo, famílias com baixos rendimentos que têm de optar sobre que filho poderá prosseguir os estudos, tendencialmente optam pelo rapaz, tendência que se acentua quando o foco incide em regiões rurais, em que as raparigas apresentam taxas de abandono escolar bastante mais elevadas que em contextos urbanos.

Segundo Cairns, Cairns e Neckerman (1989), estudantes em risco de abandonarem a escola (e que posteriormente o fizeram) tendiam a articular-se com outros alunos que estavam também em risco de abandono escolar. Variadas vezes o abandono escolar precoce é o culminar de um trajeto de afastamento da escola (Christle, Jolivette, & Nelson, 2007), como a teoria acerca do tema vastamente aponta (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009), e de insucesso escolar dos alunos, como Enguita, Martínez e Gómez (2010) comprovaram num estudo que versava o abandono escolar em Espanha, país no qual verificaram que, na sua amostra, 88% dos estudantes com abandono escolar precoce tinham tido um trajeto de insucesso escolar passado. Tendo este dado em consideração, é necessário

pensar em mecanismos de detenção precoce do insucesso escolar como forma também de combate ao abandono escolar precoce (Miñaca Laprida & Hervás Torres, 2013).

Um mecanismo a ser refletido que aparenta ter efeitos positivos no combate ao abandono escolar é a participação em atividades extracurriculares, uma vez que a taxa de abandono escolar nos alunos em risco de exclusão é mais reduzida entre os que participam em atividades extracurriculares, comparativamente com os que não se inserem nessas atividades (Mahoney & Cairns, 1997), potenciadoras de integração social e de sucesso escolar (Tavares, 2016).

1.5.2 As repercussões do insucesso escolar continuado

Sabendo que a retenção escolar marca a realidade do sistema de ensino português (Lemos, 2013), o insucesso escolar continuado aborda os trajetos de insucesso acumulado, marcados por diversas retenções, sendo um indicador relevante na análise do sucesso e das aprendizagens (Estêvão & Álvares, 2013). É relevante aprofundar a "correlação negativa entre o desvio etário e o sucesso escolar" (Teodolinda & Verdasca, 2016), uma vez que o insucesso escolar continuado, previsivelmente, impulsionará a correlação, prejudicando duplamente os estudantes nessa situação. De facto, alunos com desvio etário (e, portanto, com insucesso escolar passado) apresentam maior probabilidade de reprovar tanto nas provas de aferição como em exames nacionais, comparativamente com estudantes sem insucesso escolar acumulado (Albuquerque, 2016).

Como referem Justino *et al.* (2014, p. 21), "o insucesso escolar [...] é frequentemente apontado como a antecâmara, seja do abandono escolar, seja do abandono do prosseguimento de estudos sem concluir o nível secundário – ou, frequentemente, sequer o básico", o que revela uma consequência gravosa da retenção acumulada, podendo culminar no abandono escolar.

Se, como foi afirmado anteriormente, a retenção escolar compromete o cumprimento da escolaridade obrigatória (Verdasca, 2017), como avaliar quando essa retenção é repetida? É expectável que esses alunos não concluam em nenhum momento a escolaridade obrigatória, não tendo a medida de retenção um contributo positivo para o percurso escolar daqueles estudantes.

O desvio etário afigura-se de diferentes formas consoante os grupos sociais, como Seabra *et al.* (2016, p. 107) constataram, afirmando, através do seu estudo empírico, que "se focarmos apenas o trajeto no ensino secundário, os desvios etários de múltiplos anos pesam também três vezes mais, em termos relativos, entre os afrodescendentes do que entre os autóctones: 8,1% dos afrodescendentes sofreu três ou mais anos de desvio no ensino secundário, face a 3% dos autóctones".

É necessário pensar os dados relativos ao insucesso escolar e insucesso escolar continuado contextualizados no sistema de ensino: como salientam Teodolinda e Verdasca (2016), existindo seletividade ao encaminhar estudantes com insucesso escolar para ofertas curriculares diferenciadas,

escolas com maior número de alunos inscritos em modalidades que não cursos gerais ou ensino artístico especializado, potencialmente apresentam mais insucesso escolar continuado que outras escolas marcadas por maior número de alunos matriculados nos cursos gerais ou artísticos especializados.

1.5.3 Em que acrescenta a avaliação interna e externa na análise do (in)sucesso escolar?

A relevância dos estudos acerca do sucesso escolar e da sua compreensão, bem como da sua promoção através de políticas públicas (Miranda *et al.*, 2012; Formosinho, 1991), foram-se adensando com o tempo e também complexificando, sendo relevante analisar não apenas a taxa de retenção/transição (transitar ou ficar retido no ano curricular) mas também os resultados escolares de forma mais detalhada, através das médias das classificações finais.

Fernandes (2008) refere, de modo a justificar a utilização de avaliações externas como medidor de sucesso escolar, que "as avaliações internas, da integral responsabilidade das escolas e dos professores, podem ser mais ricas e podem proporcionar informações mais detalhadas e precisas acerca dos saberes dos alunos. No entanto, não são normalmente utilizadas devido a dificuldades tais como a complexidade (a impossibilidade?) de sintetizar a diversidade de processos de aprendizagem que ocorrem nas salas de aula ou as questões relativas à consistência e à validade" (Fernandes, 2008, p. 276). De facto, a viabilidade da utilização destes dados é discutível, daí poucas vezes serem utilizados, além da necessidade de um trabalho mais fino e profundo na agregação e validação dos diferentes indicadores. No entanto, e considerando a camada de complexificação que estes dados poderiam trazer à análise, optou-se por aprofundar os dados relativos às médias das classificações finais, embora seja um indicador menos comum nos estudos acerca destas temáticas.

As médias de classificações analisam os níveis de competências escolares apreendidas pelos estudantes (Hægeland, Kirkebøen, Raaum, & Salvanes, 2004), pelo que a sua utilização permite um aprofundamento das diferentes competências e, consequentemente, desempenhos escolares dos estudantes, o que complexifica e amplifica a análise, que não se resume à abordagem dicotómica inerente ao estudo exclusivo da taxa de retenção e desistência.

Os exames nacionais são um instrumento seletivo entre os alunos, classificando uns em detrimento de outros, e cumprem um papel relevante na hierarquização dos alunos e das escolas, nos primeiros sobretudo no acesso ao ensino superior, com os exames nacionais do ensino secundário, e nos segundos através dos *rankings* de escola (Fernandes, 2014).

Em Portugal, estes mecanismos têm assumido diferentes contornos ao longo dos anos letivos. Para o ano letivo 2023/24, está estabelecido que as provas de aferição são aplicadas aos estudantes

do 2º[31], 5º[32] e 8º[33] ano de escolaridade, não tendo validade para as notas finais dos estudantes, mas sim para informar as escolas, professores, alunos e encarregados de educação acerca do desempenho e do nível de aprendizagem de cada aluno. Com influência na classificação final da disciplina e, consequentemente, na média final, situam-se as provas finais de ciclo e os exames nacionais. As provas finais de ciclo destinam-se aos alunos matriculados no 9º ano de escolaridade[34] e têm um peso de 30% na classificação das respetivas disciplinas (o conteúdo abrange os três anos de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico). Os exames nacionais dirigem-se aos estudantes do ensino secundário que frequentam o 11º[35] e o 12º[36] ano de escolaridade (o exame cobre a totalidade da matéria da disciplina e, portanto, dos dois ou três anos do ensino secundário, consoante seja uma disciplina bienal ou trienal). De 2020 a 2023, e como consequência da pandemia originada pela Covid-19, os exames nacionais assumiram apenas a função de prova de ingresso no ensino superior, não sendo necessário realizá-los para terminar o ensino secundário[37], no caso dos alunos que não se candidatassem ao ensino superior. A partir de 2024, voltou a ser obrigatória a realização e aprovação nos exames nacionais para a conclusão do ensino secundário, tendo estes um peso de 25% na classificação final de cada disciplina.

No ano letivo a que reporta o trabalho empírico da presente dissertação (2018/19), as regras relativas à avaliação externa eram diferentes das de 2024 no que respeita aos exames nacionais do ensino secundário, em que a sua realização e aprovação era necessária para a conclusão do ensino secundário e a sua nota tinha um peso de 30% na disciplina em questão.

Existe no espaço público em Portugal uma discussão antiga acerca da existência de exames ou provas nacionais, da sua pertinência pedagógica e da sua justiça no que concerne ao combate às desigualdades educativas e sociais.

[31] No 2º ano de escolaridade, as seguintes disciplinas comtemplam provas de aferição: Português e Estudo do Meio; Matemática e Estudo do Meio; Educação Artística; Educação Física.

[32] No 5º ano de escolaridade, as seguintes disciplinas comtemplam provas de aferição: Português; Português Língua Segunda; História e Geografia de Portugal; Educação Física.

[33] No 8º ano de escolaridade, as seguintes disciplinas comtemplam provas de aferição: Matemática; Ciências Naturais e Físico-Química; Tecnologias da Informação e Comunicação.

[34] No 9º ano de escolaridade, as seguintes disciplinas comtemplam provas finais de ciclo: Matemática; Português; Português Língua Não Materna; Português Língua Segunda.

[35] No 11º ano de escolaridade, as seguintes disciplinas comtemplam exames nacionais: Alemão, Francês, Inglês, Biologia e Geologia, Geometria Descritiva A, Economia A, Filosofia, Física e Química A, Geografia A, História B, História da Cultura e das Artes, Latim A, Literatura Portuguesa, Matemática B, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Espanhol, Mandarim, Italiano.

[36] No 12º ano de escolaridade, as seguintes disciplinas comtemplam exames nacionais: Português, Português Língua Segunda, Português Língua Não Materna, História A, Matemática A, Desenho A.

[37] À semelhança dos exames nacionais, as provas finais de ciclo foram suspensas em 2020 e 2021, devido à pandemia da Covid-19, tendo sido retomadas em 2022.

Alguns dos efeitos que as provas e os exames nacionais têm nas escolas prendem-se com o modo como os professores ensinam e avaliam, tendo como principal referencial o exame nacional e a sua preparação, o que além de criar uma espécie de modelo educativo estanque que não pesa as condições das escolas nem dos alunos, assume um papel de controlo e vigilância interna e, sobretudo, externa às escolas (Rosário, 2007). Esta ideia é reforçada por Marques (2011), que concluiu que os professores abrangidos no seu estudo direcionavam o ensino e a avaliação para ir de encontro ao pretendido nas provas de aferição.

As escolas tendem a marginalizar mais os estudantes oriundos de classes sociais com menos recursos e com desempenho escolar mais baixo aquando dos momentos de avaliação exterior, nomeadamente dos exames nacionais, provas finais de ciclo ou provas de aferição (Albuquerque, 2016), o que corrobora a ideia dos exames nacionais enquanto instrumento de manutenção e aumento das desigualdades sociais, sobretudo quando estes são utilizados para a conclusão de ano de escolaridade e ciclo de ensino (Gouveia, 2017).

Num estudo relativo às provas de aferição do 2º ciclo, Magalhães, Rocha e Ramalho (2021) confirmaram que os professores consideram as mesmas pouco eficazes, não trazendo benefício pedagógico aos estudantes. Além de se sentirem reféns dessas provas no seu quotidiano educativo, estas não fomentam uma aprendizagem direcionada para as necessidades de cada estudante, mas sim uma fabricação estandardizada de conhecimento. Na mesma linha mas acerca de exames do 4º e 6º ano de escolaridade com interferência na classificação final dos alunos, Silva (2012, p. 379) refere que "a experiência e os estudos internacionais designadamente baseados nos resultados do PISA mostram que não há nenhuma correlação positiva entre instrumentos como a avaliação externa e periódica com efeitos no prosseguimento de estudos dos alunos (...), de um lado e, do outro, a consistência e a qualidade das aprendizagens" .

Assim, afigura-se "necessário repensar o instrumento exame numa perspetiva pedagógica, na medida em que não é um instrumento equitativo, não tem em linha de análise a evolução dos alunos, bem como a trajetória que percorreram para obter determinados conhecimentos, e aumenta a desigualdade entre alunos e escolas com condições materiais e perfis sociais diferentes, impulsionando uma mercantilização da educação, nomeadamente por via das explicações privadas" (Tavares, 2022b, p. 65).

CAPÍTULO 2

Metodologia

No capítulo referente à Metodologia irão abordar-se as fontes de dados utilizadas, os procedimentos e opções metodológicas, uma elucidação acerca de cada indicador operacionalizado, uma explicitação dos procedimentos estatísticos, dos casos omissos, e ainda algumas notas acerca do mapeamento realizado.

2.1 Opções metodológicas, fontes de dados e procedimentos

Para a elaboração deste trabalho foram construídas diferentes variáveis, tendo por base indicadores que constam do sistema de informação MISI.

Além dos dados provenientes do sistema de informação MISI, foram também utilizadas outras fontes de dados, embora em menor abundância, provenientes do Eurostat e do INE, que se explorarão no ponto 2.1.5.

2.1.1 Opções metodológicas

Na presente dissertação optou-se por uma abordagem quantitativa, com recurso a fontes documentais/estatísticas. Dado tratar-se de um estudo macrossociológico, que tem por objetivo analisar a reprodução das desigualdades sociais por via da escola e o modo como a organização escolar interfere nesta relação, o recurso a uma base de dados tão rica como a MISI, que utiliza um vasto conjunto de variáveis e abrange todos os estudantes matriculados no ensino básico e secundário em Portugal continental no ano letivo 2018/19, foi-se evidenciando que o uso de outras técnicas complementares (quer quantitativas, quer qualitativas) seria supérfluo num estudo desta envergadura, uma vez que a base de dados utilizada responde aos objetivos do estudo. De facto, inicialmente ainda se equacionou a realização de estudos de caso para aprofundar os resultados obtidos ao longo do trabalho de investigação. No entanto, entendeu-se que o complemento com estudos de caso no contexto da presente dissertação afunilaria algumas das temáticas em estudo, quando o objetivo passa exatamente pela perspetiva alargada do fenómeno em estudo. A título de exemplo, ponderou-se realizar um estudo qualitativo sobre o concelho de Castelo de Vide, para aprofundar e entender as eventuais particularidades subjacentes a uma realidade local em que a taxa de retenção/desistência é de 0%. Também se ponderou aprofundar o conhecimento acerca dos

processos que permitam explicar os motivos pelos quais os filhos dos Operários Industriais apresentam uma taxa de retenção e desistência inferior à média, apesar de os pais terem baixas qualificações escolares e rendimentos próximos do rendimento médio nacional, através do recurso a entrevistas a informantes privilegiados em escolas em que o peso destes alunos seja particularmente significativo. No entanto, qualquer um destes estudos conduziria a dissertação para o aprofundamento desse fenómeno específico, o que não era o pretendido, pelo contrário, conforme foi atrás referido, pretende-se obter um conhecimento geral do fenómeno em estudo. No entanto, tenciona-se aprofundar posteriormente estes e outros fenómenos encontrados na presente dissertação, em estudos específicos, com recurso a técnicas qualitativas, que potenciam a obtenção de um conhecimento mais aprofundado acerca dos processos sociais aqui evidenciados.

Com uma fonte desta envergadura, e dado que o objetivo da presente dissertação se prende com estimar valores representativos, uma vez que os dados representam a quase totalidade do universo, não seria pertinente recorrer a outros métodos complementares, inclusive porque tal obrigaria a algum descuido ou menor complexidade do trabalho aqui apresentado, uma vez que esta dissertação tem uma duração estipulada, não se podendo prolongar *ad eternum* no tempo, e como tal não seria possível apresentar as operações estatísticas operadas, assim como a transformação da base de dados, se se optasse pela utilização de outro método complementar.

2.1.2 Sistema de informação MISI: contextualização, potencialidades e fragilidades

Os dados estatísticos nacionais utilizados para a elaboração da dissertação incidem, sobretudo, na informação disponibilizada pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) do Ministério da Educação (ME), através do sistema de informação MISI. É de sinalizar que a DGEEC, criada através do Decreto Regulamentar n.º 13/2012 de 20 de janeiro, é o órgão delegado do Instituto Nacional de Estatística (INE) para a produção das estatísticas oficiais da educação.

Foram trabalhadas inicialmente quatro bases de dados referentes ao ano letivo 2017/18 (1º, 2º, 3º ciclo e ensino secundário) e, posteriormente, quatro bases de dados relativas ao ano letivo 2018/19, pela maior atualidade dos dados, tendo sido essas as bases de dados utilizadas para a redação da presente dissertação. Unificaram-se posteriormente os diferentes ciclos de ensino, de modo a aceder-se a uma única base de dados com toda a informação relativa ao ensino básico e ensino secundário em Portugal Continental. A análise centra-se nas modalidades de ensino e formação para jovens (programas educativos orientados para jovens) tutelados exclusivamente pelo Ministério da Educação, não contemplando os cursos de educação e formação de adultos ou o ensino recorrente.

No momento da escolha da base de dados, equacionou-se a utilização do sistema de informação MISI ou de outras fontes de informação do sistema de educação português, como o Sistema Nacional

de Gestão de Turmas (SINAGET) da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Optou-se pela utilização do sistema de informação MISI uma vez que este aparentou ser o mais adequado para a dissertação em causa, permitindo a recolha de dados de caraterização socioeconómica e escolar dos alunos, indispensáveis neste trabalho, bem como informação acerca dos estabelecimentos escolares e das turmas, permitindo assim proceder a análises em diferentes níveis, como foram realizados ao longo desta dissertação. Outra vantagem relevante que o sistema de informação MISI oferece prende-se com o facto de a análise descer ao nível da unidade "aluno", permitindo relacionar diferentes variáveis ao nível do aluno e, logo, obter um aprofundamento mais interessante da informação, nomeadamente relativa ao (in)sucesso escolar de cada estudante.

Outro argumento relevante que pende para o sistema de informação MISI está relacionado com o modo como a informação é recolhida em cada uma das bases de dados. O sistema de informação MISI resulta da exportação de informação administrativa, relativa a cada aluno, sendo para tal utilizados programas de gestão escolar dos estabelecimentos de educação, no âmbito do Recenseamento Escolar Anual (REA) (DGEEC & DSEE, 2020). Noutras bases de dados, como o SINAGET, em que os dados se encontram mais agregados, a sua recolha está mais permeável a influências externas, afigurando-se maior a dificuldade de controlo e gestão estratégica da informação. Ainda assim, é de sinalizar que os dados não se alteram de forma substancial entre as diferentes bases de dados no que respeita a número de alunos ou número de turmas.

Os dados do sistema de informação MISI têm origem nos registos administrativos de cada escola, sendo preenchidos no momento da matrícula dos alunos. Esta informação é facultada pelos encarregados de educação e é inserida no sistema digital pelos funcionários das secretarias das escolas ou, atualmente, pelos encarregados de educação em plataformas *online*. Neste processo (e na relação alunos - encarregados de educação - funcionários), nem sempre será possível garantir a fiabilidade de todos os dados introduzidos ou a sua uniformidade, na medida que se trata de milhares de dados, o que origina informação por vezes contraditória, omissa ou indecifrável (por exemplo, casos em que se responde com categorias que não constam na metainformação e que não são passíveis de interpretação, passando nestas situações a ser considerados como casos omissos). Existem variáveis em que os dados omissos são mais notáveis que outros, distribuindo-se desigualmente pelos indicadores, como se pode consultar no ponto 2.6 deste capítulo, em que se apresentam os casos omissos de todas as variáveis utilizadas.

É de assinalar que a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) do Ministério da Educação (ME), responsável pela gestão estatística do sistema de informação MISI, aplica diferentes procedimentos para validar os dados e corrigir possíveis incorreções que neles existam.

Assim, e para a exploração e utilização dos dados do sistema de informação MISI no âmbito da dissertação de doutoramento que aqui se apresenta, foi assinada uma Declaração de Compromisso

entre a autora da mesma e a DGEEC a 30 de junho de 2020, tendo validade até 30 de setembro de 2024.

Apesar dos dados e da informação disponibilizada, é de notar como por vezes o material de trabalho ou os computadores da DGEEC (dado a lei da proteção de dados, todo o tratamento da informação em microdados teve de ser realizado nas infraestruturas da DGEEC e nos seus computadores) não permitiram fazer um conjunto de análises e exercícios que teriam sido interessantes para a análise. De facto, ao tentar efetuar-se um conjunto de exercícios estatísticos mais elaborados, os computadores da DGEEC não tinham capacidade para proceder ao exercício, e não sendo possível requisitar a base de dados para outro computador (pessoal ou institucional) cujo *software* fosse mais evoluído, desistiu-se de um conjunto de operações que, tendo sido pertinentes, não seriam viáveis.

2.1.3 Enquadramento das opções metodológicas dos dados explorados no sistema de informação MISI

Aquando da entrega desta dissertação de doutoramento já estava disponível a base de dados referente ao ano letivo 2019/20, no entanto optou-se pela utilização do ano letivo 2018/19. Além do manuseamento mais prolongado da base de dados específica deste ano letivo, com a qual se trabalhou durante cerca de dois anos e meio para este estudo[38] e, assim, os dados foram alvo de uma validação e utilização mais fiáveis, esta opção teve por base sobretudo o despoletar da pandemia Covid-19. Como diferentes estudos indicam, e como se demonstra em Tavares (2023), a pandemia Covid-19 produziu profundas alterações na sociedade, a que o sistema de ensino português não foi alheio. De facto, e sabendo como a pandemia Covid-19 foi nociva para os estudantes oriundos de famílias com menos recursos, as consequências ao nível do insucesso escolar não se apuram no curtíssimo prazo, a par de outras menos visíveis a curto prazo. Ao analisar a taxa de retenção e desistência no ano letivo 2019/20, verifica-se que esta diminui significativamente, como a Figura 2.1.3.1 indica, evidenciando uma descida não antes verificada, pelo que estes dados representaram mais a conjuntura específica que se viveu que o sistema de educação. Assim, os dados referentes ao ano letivo 2018/19 demonstram ter maior fiabilidade para compreender o fenómeno em causa, ainda para mais sabendo que estas são tendência dilatadas no tempo, pelo que o intervalo de anos entre a base de dados e os dados mais recentes não serão significativos nem retiram atualidade à análise.

[38] Inicialmente requereu-se a base de dados relativa ao ano letivo 2017/18, uma vez que era a mais recente disponível na altura, tendo sido disponibilizada a base de dados 2018/19 a 14/04/2021.

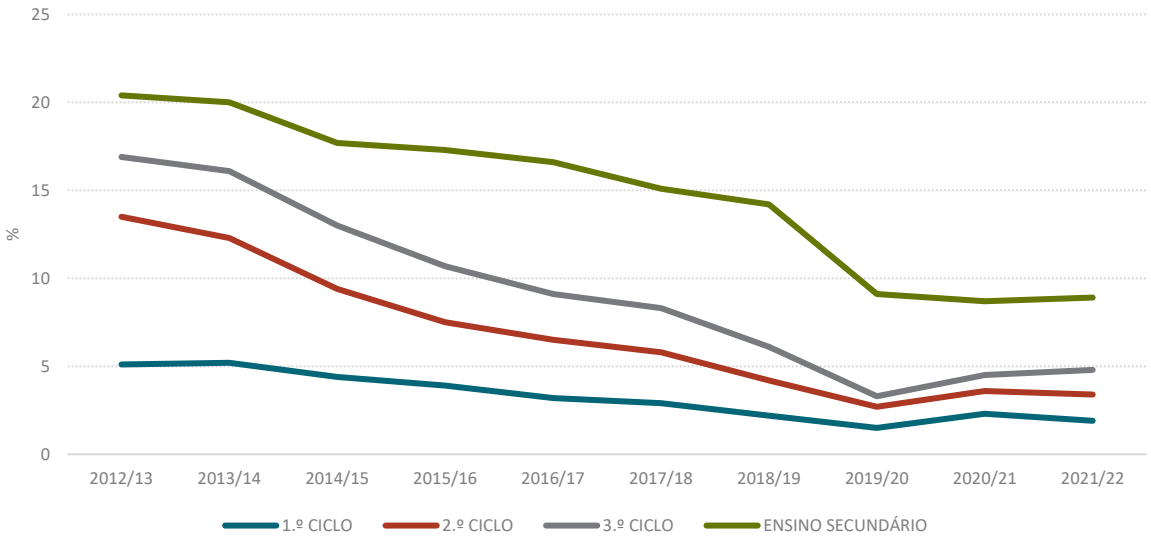


FIGURA 2.1.3.1 Taxa de retenção e desistência por ciclo, Portugal, 2012/13 – 2021/22 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

A análise elaborada restringe-se a Portugal continental, não incluindo informação relativa à Região Autónoma dos Açores e à Região Autónoma da Madeira, uma vez que a DGEEC não produz esses dados.

Neste estudo foram explorados dados referentes exclusivamente ao ensino público, por diferentes motivos: por um lado, os dados estavam mais completos nestes estabelecimentos escolares, verificando-se um número excessivo de não respostas nas escolas privadas. De facto, na base de dados disponível para o ensino privado observa-se uma omissão quase integral de informação relativa ao contexto social dos alunos, nomeadamente a profissão, a situação na profissão, a escolaridade, a naturalidade e a nacionalidade de cada um dos progenitores. Por outro lado, existem indicadores, como a Ação Social Escolar (ASE), que só se aplicam às escolas públicas, na medida em que apenas os alunos matriculados em escolas públicas se podem candidatar a este apoio social.

Assim, e de modo a ser possível explorar os dados em todas as variáveis e não excluir indicadores centrais na análise da reprodução das desigualdades por via da escola, optou-se por excluir os alunos do ensino privado, analisando apenas os estudantes matriculados no sistema de ensino público. Para tal, foram retirados da análise 181.887 alunos (14,8%), ficando o total de alunos em 1.044.136 (85,2%). Dentro destes, foram excluídos os estudantes matriculados em modalidades não tuteladas exclusivamente pelo Ministério da Educação, como os inscritos nos cursos de aprendizagem (19.519, 1,9%) ou nos Cursos de Educação e Formação (CEF) (8.133, 0,8%), que correspondem a 27.652 alunos (2,7%). Assim, o total de estudantes analisados na base de dados e que perfazem o total na análise ao longo da dissertação são 1.016.474.

Por outro lado, as escolas de cariz privado ficaram excluídas na medida em que se pretende analisar o panorama nacional das escolas públicas e não operar uma comparação entre escolas privadas e públicas que, tendo total pertinência, não se afigura enquanto objetivo nem tema desta dissertação. Assim, e focando a análise nas instituições públicas, o enviesamento do estudo será menor e será possível mapear a atual situação do sistema de educação público, inclusive para melhor e mais informada reflexão acerca das políticas públicas.

Foram ainda utilizadas mais duas bases de dados, uma relativa ao pessoal não docente e outra aos docentes, ambas disponibilizadas a 27 de setembro de 2023.

2.1.4 Variáveis existentes e variáveis construídas

De seguida, apresenta-se no Quadro 2.1.4.1, no Quadro 2.1.4.2 e no Quadro 2.1.4.3 a lista das variáveis presentes na base de dados e, no Quadro 2.1.4.4, as novas variáveis compósitas que foram construídas tendo por base as variáveis explanadas nos Quadros 2.1.4.1, 2.1.4.2 e 2.1.4.3.

QUADRO 2.1.4.1 Variáveis existentes na base de dados geral

VARIÁVEL	CATEGORIAS
FKentidade	Código identificação aluno
FKentidade_novo	Código identificação aluno novo[39]
Tipo de ensino	Privado | Público
CAgrupamento	Códigos dos agrupamentos
Agrupamento	Lista de agrupamentos de escolas
Cescola	Código correspondente a cada escola
Cestabelecimento	Código correspondente a cada estabelecimento
Estabelecimento	Lista de Estabelecimentos
Cod_NUTIII	Código correspondente a cada NUTIII da escola
NUTIII	NUTIII da escola
Cod_concelho	Código correspondente a cada concelho da escola
Concelho escola	Lista de municípios
Cod_freguesia	Código da freguesia da escola
Freguesia escola	Freguesia da escola

[39] Devido ao longo período em que se explorou a base de dados, e sabendo que a DGEEC atualiza periodicamente o FKentidade, existiram cerca de 4 FKentidade novos, isto é, atualização e alteração dos códigos que identificam os estudantes. Foi, portanto, necessário atualizar estes códigos e ligar à base de dados em utilização (através dos antigos FKentidade), de modo a conseguir importar novas variáveis que com o desenrolar do trabalho se mostraram relevantes.

Fase_TEIP	Fase do programa TEIP em cada escola (1 | 2 | 3 | 4). No caso de não ser escola TEIP, 99.
Ciclo de estudos	1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | ensino secundário
Modalidade	Cursos artísticos especializados | Cursos CEF | Cursos de aprendizagem | Cursos profissionais | Ensino regular | Percursos curriculares alternativos | Programa Integrado de Educação e Formação
Ano curricular	1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano | 10º ano | 11º ano | 12º ano
Turma	Sequência alfanumérica de caracteres para cada turma
Género	Feminino | Masculino
Data de nascimento	Data em específico
Parentesco Encarregado de Educação	Avó | Avô | Irmã | Irmão | Mãe | Outro | Pai | Próprio | Tia | Tio | Tutor
Nacionalidade aluno	Lista de países
Naturalidade aluno	Lista de países
Nacionalidade mãe	Lista de países
Naturalidade mãe	Lista de países
Nacionalidade pai	Lista de países
Naturalidade pai	Lista de países
Habilitações mãe	Não responde | Outra | Formação desconhecida | Sem habilitações | Básico (1º ciclo) | Ensino básico 1º ciclo | Básico (2º ciclo) | Ensino básico 2º ciclo | Básico (3º ciclo) | Ensino básico 3º ciclo | Curso de especialização tecnológica | Ensino secundário | Secundário | Bacharelato | Bacharelato (pré-bolonha) ou licenciatura (pós-bolonha) | Licenciatura | Pós-graduação | Licenciatura (pré-Bolonha) ou Mestrado | Mestrado | Doutoramento
Habilitações pai	Não responde | Outra | Formação desconhecida | Sem habilitações | Básico (1º ciclo) | Ensino básico 1º ciclo | Básico (2º ciclo) | Ensino básico 2º ciclo | Básico (3º ciclo) | Ensino básico 3º ciclo | Curso de especialização tecnológica | Ensino secundário | Secundário | Ensino pós-secundário não superior –

	cursos CET | Bacharelato | Bacharelato (pré-bolonha) ou licenciatura (pós-bolonha) | Licenciatura | Pós-graduação | Licenciatura (pré-Bolonha) ou Mestrado | Mestrado | Doutoramento
Profissão mãe	Lista de profissões
Profissão pai	Lista de profissões
Situação no emprego mãe	Desempregado | Desempregado(a) | Doméstico | Doméstico(a) | Estudante | Não responde | Outra | Reformado | Reformado(a) | Situação desconhecida | Trabalhador por conta de outrem | Trabalhador por conta própria como empregador | Trabalhador por conta própria como isolado | Trabalhador(a) por conta de outrem | Trabalhador(a) por conta própria como empregador
Situação no emprego pai	Desempregado | Desempregado(a) | Doméstico | Doméstico(a) | Estudante | Não responde | Outra | Reformado |Reformado(a) | Situação desconhecida | Trabalhador por conta de outrem | Trabalhador por conta própria como empregador | Trabalhador por conta própria como isolado | Trabalhador(a) por conta de outrem | Trabalhador(a) por conta própria como empregador
Escalão ASE	Nenhum escalão | Escalão A | Escalão B | Escalão C | Escalão D
Situação do aluno	Retenção e desistência | Transição/conclusão
9º ano – Exame nacional português NE3º ciclo	Classificação no exame de 0 a 100
9º ano – Exame nacional português Língua Segunda	Classificação no exame de 0 a 100
9º ano – Exame nacional português	Classificação no exame de 0 a 100
9º ano – Exame nacional português Língua Não Materna A	Classificação no exame de 0 a 100
9º ano – Exame nacional português Língua Não Materna B	Classificação no exame de 0 a 100
9º ano – Exame nacional matemática NE3º ciclo	Classificação no exame de 0 a 100
9º ano – Exame nacional matemática	Classificação no exame de 0 a 100
12º ano – Exame nacional português	Classificação no exame de 0 a 20
Classificações – nota final	Classificação a cada disciplina de 0 a 5 no ensino básico e de 0 a 20 no ensino secundário

Classificações – 3º período	Classificação a cada disciplina de 0 a 5 no ensino básico e de 0 a 20 no ensino secundário

No Quadro 2.1.4.2 apresentam-se as variáveis existentes da base de dados de docentes.

QUADRO 2.1.4.2 Variáveis existentes da base de dados de docentes

VARIÁVEL	CATEGORIAS
Género	Feminino | Masculino
Situação_profissional	Do Quadro | Contratado
Idade	Idade
Nacionalidade	Lista de países
CEscola	Código correspondente a cada escola
FKentidade	FKentidade do professor

E no Quadro 2.1.4.3 as variáveis existentes da base de dados do pessoal não docente.

QUADRO 2.1.4.3 Variáveis existentes da base de dados do pessoal não docente

VARIÁVEL	CATEGORIAS
Género	Feminino | Masculino
Vínculo	Contratado a termo resolutivo certo | Contratado a termo resolutivo certo a tempo parcial | Contrato de Emprego e Inserção | Contrato de trabalho por tempo indeterminado | Fundo de desemprego | Outro
Idade	Idade
Nacionalidade	Lista de países
Categoria	Assistente Operacional | Assistente técnico | Chefe de serviços de administração escolar | Coordenador técnico | Encarregado operacional | Técnico superior
CEscola	Código correspondente a cada escola
FKentidade	FKentidade do funcionário

Não se detalharam as “listas” nas categorias quando estas representam mais de 50 hipóteses, para evitar a dispersão de informação. No entanto, é possível consultar estas listas em detalhe no Anexo A.

No Quadro seguinte expõem-se as variáveis construídas, todas abordadas ao longo dos próximos pontos (2.2, 2.3 e 2.4), bem como os seus procedimentos (também presentes no ponto 2.5), onde se pode consultar uma explicação mais detalhada da construção de cada variável.

QUADRO 2.1.4.4 Variáveis construídas

VARIÁVEL CONSTRUÍDA	PROCEDIMENTOS
Escolaridade mãe Operacionalizada com base nas "habilitações da mãe", após terem sido recodificadas	Sem habilitações | 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | ensino secundário | licenciatura, pós-graduação ou mestrado | doutoramento
Escolaridade pai Operacionalizada com base nas "habilitações do pai", após terem sido recodificadas	Sem habilitações | 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | ensino secundário | licenciatura, pós-graduação ou mestrado | doutoramento
Escolaridade familiar dominante Operacionalizada com base na "escolaridade mãe" e "escolaridade pai"	Critério: preponderância da escolaridade mais elevada *Exemplo:* Escolaridade do pai = 3º ciclo do ensino básico Escolaridade da mãe = ensino secundário Escolaridade familiar dominante = ensino secundário
Código profissão mãe Operacionalizada com base na "profissão mãe"	Foram agregadas as profissões da mãe tendo como referência os grandes grupos da Classificação Portuguesa das Profissões
Código profissão pai Operacionalizada com base na "profissão pai"	Foram agregadas as profissões do pai tendo como referência os grandes grupos da Classificação Portuguesa das Profissões
Situação na profissão mãe Operacionalizada com base na "situação no emprego mãe"	Não responde | Desempregada | Doméstica | Estudante | Reformada | Trabalhadora por conta de outrem | Patroa | Trabalhadora por conta própria
Situação na profissão pai Operacionalizada com base na "situação no emprego pai"	Não responde | Desempregado | Doméstico | Estudante | Reformado | Trabalhador por conta de outrem | Patrão | Trabalhador por conta própria
ACM mãe Operacionalizada com base no "código profissão mãe" e "situação na profissão mãe"	Empresários, Dirigentes e Liberais | Profissionais Técnicos e de Enquadramento | Trabalhadores Independentes | Empregados Executantes | Operários

ACM pai Operacionalização com base no "código profissão pai" e "situação na profissão pai"	Empresários, Dirigentes e Liberais | Profissionais Técnicos e de Enquadramento | Trabalhadores Independentes | Empregados Executantes | Operários
ACM mãe 2 Operacionalizada com base no "código profissão mãe" e "situação na profissão mãe". Refez-se esta variável de modo a criar-se a classe familiar	Empresários, Dirigentes e Liberais | Profissionais Técnicos e de Enquadramento | Trabalhadores Independentes | Agricultores Independentes | Empregados Executantes | Operários industriais | Assalariados Agrícolas
ACM pai 2 Operacionalizada com base no "código profissão pai" e "situação na profissão pai". Refez-se esta variável de modo a criar-se a classe familiar	Empresários, Dirigentes e Liberais | Profissionais Técnicos e de Enquadramento | Trabalhadores Independentes | Agricultores Independentes | Empregados Executantes | Operários industriais | Assalariados Agrícolas
Classe familiar Operacionalizada com base na "ACM mãe 2" e na "ACM pai 2"	Construiu-se o indicador individual de classe social, cruzando a profissão e a situação na profissão tanto da mãe como do pai. Construiu-se o indicador familiar de classe ao agregar os indicadores individuais de classe dos dois progenitores, através da matriz de construção do indicador familiar de classe.
Ação social escolar (ASE) Operacionalizada com base no escalão de beneficiário de ASE	Construiu-se agregando os escalões de beneficiários de ASE: Beneficiário de ASE - aluno com Escalão A, Escalão B ou Escalão C. Não beneficiário de ASE - aluno sem nenhum escalão.
Estatuto migratório Operacionalizada a partir da naturalidade dos progenitores e do aluno.	Origem imigrante - aluno que tem pelo menos um dos progenitores com naturalidade estrangeira. Filho de emigrantes regressados - aluno que tem naturalidade estrangeira e ambos os progenitores têm naturalidade portuguesa. Autóctone - aluno que tem naturalidade portuguesa e os progenitores têm ambos naturalidade portuguesa.
Estatuto geracional Operacionalizada a partir da naturalidade dos progenitores e do aluno	Primeira geração - aluno que tem naturalidade estrangeira e pelo menos um dos progenitores tem naturalidade estrangeira. Segunda geração - aluno que tem naturalidade portuguesa e pelo menos um dos progenitores tem naturalidade estrangeira.
Origem nacional Operacionalizada a partir da naturalidade dos progenitores	Critério: preponderância da naturalidade estrangeira. *Exemplo:* Naturalidade do pai = brasileira & naturalidade da mãe = brasileira; Origem nacional do aluno= brasileira.

	Naturalidade do pai= brasileira & Naturalidade da mãe = portuguesa; Origem nacional do aluno= brasileira.
Região Operacionalizada a partir da origem nacional	Agregou-se a origem nacional dos estudantes em 10 regiões distintas: América do norte e Oceânia; América latina sem Brasil; Brasil; Europa ocidental sem Portugal; MENA (Middle East and North Africa [Médio Oriente e Norte de África]); África sub-sariana sem PALOP; PALOP; Rússia e Ásia central; Este asiático; Sul e sudeste asiático; Outro
Turma nova Operacionalizada a partir de TURMA e de Cescola	Recodificou-se o nome de cada turma (variável *string*) a partir de TURMA e de Cescola, criando uma sequência numérica de carateres.
Turma mista Operacionalizada a partir de Turma nova e de Ano curricular	Agregou-se os alunos consoante pertencerem a turmas mistas ou não: Turma não mista | Turma mista 1.º ciclo | Turma mista 2.º ciclo | Turma mista 3.º ciclo | Turma mista ensino secundário
Dimensão turma inicial Operacionalizada a partir de Turma nova	Calculou-se a dimensão de turma de cada turma, associando-a ao aluno que pertence a essa mesma turma.
Dimensão de turma final Operacionalizada a partir de Dimensão turma inicial e de Turma mista	Calculou-se a dimensão de turma de cada turma, associando-a ao aluno que pertence a essa mesma turma, excluindo os estudantes matriculados em turmas mistas ou em turmas demasiado pequenas (igual ou inferior a 9 alunos) ou demasiado grandes (igual ou superior a 34 alunos).
Escola TEIP Operacionalizada a partir de Fase TEIP	Escola não TEIP: todas as escolas em que o indicador Fase_TEIP era 99. Escola TEIP: todas as escolas em que o indicador Fase_TEIP corresponde a 1, 2, 3 ou 4.
Modalidade de ensino Operacionalizada a partir de Modalidade	Além de recodificada para numérica e de se ter excluído as categorias "Cursos CEF" e "Cursos de aprendizagem", a categoria "Ensino regular" foi dividida em duas (Ensino Básico Geral e Cursos científico-humanísticos), ficando a variável com as seguintes categorias: Cursos artísticos especializados | Cursos profissionais | Ensino básico geral | Cursos científico-humanísticos | Percursos curriculares alternativos | Programa Integrado de Educação e Formação
ISEI Operacionalizada com base na escolaridade da mãe, escolaridade do pai e Ação Social Escolar	Foi realizada uma Análise de Correspondências Múltiplas, de modo a criar um índice estandardizado do estatuto socioeconómico do aluno.
ISEI-turma	Foi realizada uma média do ISEI de cada aluno por turma.

Operacionalizada com base no ISEI	
Relação ISEI ISEI-turma Operacionalizada com base no ISEI e no ISEI-turma	Tendo em consideração o ISEI e o ISEI-turma de cada estudante, criaram-se 4 categorias: Aluno desfavorecido em turma desfavorecida | Aluno desfavorecido em turma favorecida | Aluno favorecido em turma desfavorecida | Aluno favorecido em turma favorecida
Professores número Operacionalizada com base no CEscola da base de dados de docentes e de base de dados geral	Foi calculado o número total de professores associados a cada escola na base de dados de docentes e, posteriormente, ligado esse valor à base de dados geral através do indicador CEscola.
Professores sexo Operacionalizada com base no indicador género da base de dados de docentes e CEscola da base de dados de docentes e da base de dados geral	Foi criado um índice de feminização entre 1 e 0 para cada escola, através dos indicadores género e CEscola da base de dados de docentes. Quanto mais elevado, mais feminizados são os professores de determinada escola. Posteriormente, o índice foi associado à base de dados geral e a cada estudante matriculado através do indicador CEscola.
Professores vínculo Operacionalizada com base na situação_profissional da base de dados de docentes e CEscola da base de dados de docentes e da base de dados geral	Foi criado um índice entre ser do quadro ou ser contratado, entre 1 e 0, para cada escola, através dos indicadores situação_profissional e CEscola. Quanto mais elevado, mais estável é o vínculo. Posteriormente, o índice foi associado à base de dados geral e a cada estudante matriculado através do indicador CEscola.
Professores idade Operacionalizada com base na idade da base de dados de docentes e CEscola da base de dados de docentes e da base de dados geral	Foi realizada uma média de idades dos professores de cada escola, através dos indicadores Idade e CEscola. Posteriormente, o índice foi associado à base de dados geral e a cada estudante matriculado através do indicador CEscola.
Professores nacionalidade Operacionalizada com base na nacionalidade da base de dados de docentes e CEscola da base de dados de docentes e da base de dados geral	Foi criada inicialmente um variável que definia se o professor era estrangeiro ou não, com base na sua nacionalidade, único indicador disponível acerca da origem imigrante do professor. Posteriormente criou-se um índice por escola de 1 a 0, em que quanto mais elevado, maior era a proporção de professores portugueses. Por fim, o índice foi associado à base de dados geral e a cada estudante matriculado através do indicador CEscola.

Rácio professor-aluno Operacionalizada com base em Professores número e em CEscola	Foi criado um rácio de professor-aluno, calculando primeiramente o número de alunos por escola. Posteriormente, dividiu-se o número de professores de determinada escola pelo número total de alunos nessa mesma escola.
Funcionários sexo Operacionalizada com base no indicador género da base de dados de docentes e CEscola da base de dados de pessoal não docente e da base de dados geral	Foi criado um índice de feminização entre 1 e 0 para cada escola, através dos indicadores género e CEscola da base de dados de pessoal não docente. Quanto mais elevado, mais feminizados são os funcionários de determinada escola. Posteriormente, o índice foi associado à base de dados geral e a cada estudante matriculado através do indicador CEscola.
Funcionários idade Operacionalizada com base na idade da base de dados de pessoal não docente e CEscola da base de dados de pessoal não docente e da base de dados geral	Foi realizada uma média de idades dos funcionários de cada escola, através dos indicadores Idade e CEscola. Posteriormente, o índice foi associado à base de dados geral e a cada estudante matriculado através do indicador CEscola
Funcionários nacionalidade Operacionalizada com base na nacionalidade da base de dados de pessoal não docente e CEscola da base de dados de pessoal não docente e da base de dados geral	Foi criada inicialmente um variável que definia se o funcionário era estrangeiro ou não, com base na sua nacionalidade, único indicador disponível acerca da origem imigrante do funcionário. Posteriormente criou-se um índice por escola de 1 a 0, em que quanto mais elevado, maior era a proporção de funcionários portugueses. Por fim, o índice foi associado à base de dados geral e a cada estudante matriculado através do indicador CEscola.
Funcionários vínculo Operacionalizada com base na situação_profissional da base de dados de pessoal não docente e CEscola da base de dados de pessoal não docente e da base de dados geral	Foi criado um índice entre ter um contrato por tempo indeterminado, estar contratado a tempo resolutivo certo ou ter um contrato de emprego e inserção ou fundo de desemprego, entre 1 e 0, para cada escola, através dos indicadores situação_profissional e CEscola. Quanto mais elevado, mais estável é o vínculo. Posteriormente, o índice foi associado à base de dados geral e a cada estudante matriculado através do indicador CEscola.
Funcionários número Operacionalizada com base no CEscola da base de dados de pessoal não docente e de base de dados geral	Foi calculado o número total de funcionários associados a cada escola na base de dados de pessoal não docente e, posteriormente, ligado esse valor à base de dados geral através do indicador CEscola.

Assistentes Operacionais número Operacionalizada com base na categoria da base de dados do pessoal não docente e no CEscola da base de dados de pessoal não docente e de base de dados geral	Foi calculado o número total de assistentes operacionais associados a cada escola através do indicador categoria da base de dados de pessoal não docente e, posteriormente, ligado esse valor à base de dados geral através do indicador CEscola.
Rácio funcionário-aluno Operacionalizada com base em Professores número e em CEscola Operacionalizada com base em Funcionários número e no total de alunos por escolar	Foi criado um rácio de funcionário-aluno, cruzando o número de funcionários de determinada escola e o número de alunos nessa mesma escola
Rácio Assistente Operacional-aluno Operacionalizada com base em Assistentes Operacionais número e no total de alunos por escolar	Foi criado um rácio de assistentes operacional-aluno, cruzando o número de assistentes operacionais de determinada escola e o número de alunos nessa mesma escola
Idade Operacionalizada com base em Data de nascimento dos estudantes	Tendo em conta a data de nascimento de cada estudante, calculou-se a idade do mesmo a 15 de setembro de 2018.
Desvio etário Operacionalizada com base em Data de nascimento dos estudantes e em Ano curricular	Tendo em conta a idade do estudante aquando do início do ano letivo e a idade modal para o ano curricular em que está matriculado, calculou-se o desvio etário que o estudante teria, agrupando posteriormente nas seguintes categorias: entrar antes de tempo | sem desvio | 1 ano de desvio | 2 anos de desvio | 3 ou mais anos de desvio
Media classificações – nota final Operacionalizada com base em Classificações – nota final	Calculou-se a média das classificações finais obtidas pelo estudante em todas as disciplinas.
Média de classificações 3º período Operacionalizada com base em Classificações – 3º período	Calculou-se a média das classificações do 3º período obtidas pelo estudante em todas as disciplinas.

Média das classificações final Operacionalizada com base em Média classificações – nota final e em Média classificações – 3º período	Critério: preponderância da média de classificações finais De modo a operar-se uma variável que corresponda à média de classificações dos alunos, utilizou-se sempre que possível a média das classificações finais obtida pelo estudante. Quando esta correspondia a casos omissos, foi utilizada a média das classificações do 3º período.
Exame nacional português 9º ano Operacionalizada com base em 9º ano – Exame nacional português NE3º ciclo, 9º ano – Exame nacional português Língua Segunda, 9º ano – Exame nacional português, 9º ano – Exame nacional português Língua Não Materna A, 9º ano – Exame nacional português Língua Não Materna B.	Calculou-se a classificação no exame nacional de português do 9º ano, agregando as diferentes avaliações externas de português (PortuguêsNE3º ciclo, Português Língua Segunda, Português, Português Língua Não Materna A, Português Língua Não Materna B).
Exame nacional matemática 9º ano Operacionalizada com base em 9º ano – Exame nacional matemática NE3º ciclo e 9º ano – Exame nacional matemática	Calculou-se a classificação no exame nacional de matemática do 9º ano, agregando as diferentes avalizações externas de matemática (MatemáticaNE3º ciclo e Matemática)
Nota exame nacional 12º ano português Operacionalizada com base em 12º ano – Exame nacional português	Calculou-se a classificação no exame nacional de português do 12º ano.
Perfis de (in)sucesso escolar 1º ciclo Operacionalizada com base em Situação do aluno, desvio etário e Média das classificações final	Foi realizada uma análise de *clusters*, de modo a encontrar perfis de (in)sucesso escolar no 1º ciclo, sendo estas as categorias: Sucesso com insucesso passado | Sucesso com insucesso passado e boa média | Sucesso com média baixa | Sucesso geral
Perfis de (in)sucesso escolar 2º ciclo	Foi realizada uma análise de *clusters*, de modo a encontrar perfis de (in)sucesso escolar no 2º ciclo, sendo estas as categorias:

Operacionalizada com base em Situação do aluno, desvio etário e Média das classificações final	Insucesso geral | Insucesso sem insucesso passado | Sucesso com insucesso passado | Sucesso com média baixa | Sucesso geral
Perfis de (in)sucesso escolar 3º ciclo Operacionalizada com base em Situação do aluno, desvio etário e Média das classificações final	Foi realizada uma análise de *clusters*, de modo a encontrar perfis de (in)sucesso escolar no 3º ciclo, sendo estas as categorias: Insucesso geral | Insucesso sem insucesso passado | Sucesso com insucesso passado | Sucesso com média baixa | Sucesso geral
Perfis de (in)sucesso escolar 10º ano Operacionalizada com base em Situação do aluno, desvio etário e Média das classificações final	Foi realizada uma análise de *clusters*, de modo a encontrar perfis de (in)sucesso escolar no 10º ano, sendo estas as categorias: Insucesso geral | Sucesso com insucesso passado | Sucesso com média baixa | Sucesso com boa média | Sucesso com ótima média
Perfis de (in)sucesso escolar 11º ano Operacionalizada com base em Situação do aluno, desvio etário e Média das classificações final	Foi realizada uma análise de *clusters*, de modo a encontrar perfis de (in)sucesso escolar no 11º ano, sendo estas as categorias: Insucesso geral | Sucesso com insucesso passado | Sucesso com média baixa | Sucesso com boa média | Sucesso com ótima média
Perfis de (in)sucesso escolar 12º ano Operacionalizada com base em Situação do aluno, desvio etário e Média das classificações final	Foi realizada uma análise de *clusters*, de modo a encontrar perfis de (in)sucesso escolar no 12º ano, sendo estas as categorias: Insucesso geral | Insucesso com insucesso passado e média positiva | Sucesso com insucesso passado | Sucesso com boa média | Sucesso com ótima média

Nas variáveis “sexo”, “situação do aluno”, “habilitações mãe” e “habilitações pai” operacionalizou-se apenas uma recodificação, de modo a tornar a variável numérica, pelo que não se inclui no Quadro 2.1.4.4. Também não se incluem no Quadro as agregações feitas especificamente para procedimentos estatísticos, como a Análise de Correspondências Múltiplas ou a Análise de *Clusters*.

2.1.5 Outras fontes de dados: o EUROSTAT e o INE

Além dos dados retirados do sistema de informação MISI da DGEEC do ME, que serão abordados em detalhe posteriormente, são ainda utilizados dados oriundos do EUROSTAT e do INE, que se irão contextualizar de seguida.

EUROSTAT

Do sistema Eurostat foram retirados dados acerca dos rendimentos e condições de vida (*Income and Living Conditions*), cruzando com variáveis de caraterização, nomeadamente: i) taxa de risco de pobreza com nível de escolaridade dos pais; ii) rendimento médio anual equivalente com nível de escolaridade; iii) taxa de risco de pobreza com nível de escolaridade.

Os grupos etários utilizados foram 25-59 anos e 18-64 anos, como explicitado nos títulos dos gráficos.

Os dados apresentados provenientes desta fonte versam a análise dos rendimentos, em que se inclui a taxa de risco de pobreza, sendo recolhidos através do Inquérito às Condições de Vida e Rendimento – *Survey of Income and Living Conditions* (SILC).

Este inquérito é realizado em determinado ano, mas é relativo aos rendimentos do ano anterior (por exemplo, o inquérito de 2022 é referente aos rendimentos de 2021), tendo sido, portanto, apresentado ao longo do corpo do trabalho o ano referente aos valores em questão e não à aplicação do inquérito.

Quando se trata de dados acerca de rendimentos, utilizou-se a unidade de medida *Purchasing Power Standard* (PPS), Paridade de Poder de Compra Padrão, uma unidade monetária artificial. PPS é um conceito técnico empregue para designar a moeda comum na qual as contas nacionais agregadas são apresentadas, depois de ajustadas pelas diferenças de preços resultantes da aplicação de outros critérios (nomeadamente da PPP, *Purchasing Power Parities*, que atua enquanto uma taxa de câmbio da PPS em relação ao euro). Embora uma PPS permita comprar o mesmo número de bens e serviços em qualquer país, apuram-se diferenças de preços entre os países, pelo que são necessárias quantidades diferentes de moeda para adquirir o mesmo bem ou serviço em diferentes países. Assim, uma PPS corresponde à divisão de um valor económico de determinado país na moeda nacional pela respetiva PPP[40].

[40] Para mais informações, consultar o glossário de Observatório das Desigualdades (2024), nomeadamente na entrada “Paridade do Poder de Compra”.

Foram utilizados dados relativos a 2020. Embora aquando da entrega desta dissertação de doutoramento já existissem dados relativos a 2021, uma vez que o Inquérito às Condições de Vida e Rendimento já tinha sido publicado, optou-se por não os atualizar, uma vez que as tendências se mantêm semelhantes, sendo desnecessário refazer o trabalho já desenvolvido.

Por outro lado, existem dados provenientes também do EUROSTAT, mas por via do *Labour Force Survey*, o Inquérito à Força de Trabalho, que faculta informação acerca da situação atual e principais tendências do mercado de trabalho na Europa. Este inquérito, aplicado a uma amostra e cujos resultados são extrapolados para o resto da população, fornece informações abrangentes acerca o mercado de trabalho e das atividades económicas, mas também da demografia da população, como sexo, idade, níveis de escolaridade. Assim, são dados relevantes para utilizar também em estudos que não versem diretamente o mercado de trabalho, mas que necessitem de informação acerca da população residente em determinada região.

Estes dados foram analisados tendo em panorama o contexto da União Europeia dos 27 países (Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, República Checa, Roménia e Suécia), bem como a Noruega e a Suíça que, não pertencendo à UE27, são relevantes na reflexão do panorama europeu.

Em alguns indicadores analisou-se mais a fundo a questão territorial, desagregando os indicadores por NUTII – *Nomenclature of Territorial Units for statistics* em cada país. NUT é uma medida territorial, "Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos", e é definida em consonância com regras demográficas, geográficas e administrativas. Divide-se em três níveis: NUTI, NUTII e NUTIII. Segundo o EUROSTAT, a NUTI refere-se a grandes regiões socio-económicas, a NUTII a regiões médias para a aplicação de políticas regionais e a NUTSIII a pequenas regiões para diagnósticos específicos.

No caso português, NUTI corresponde a Portugal Continental, à Região Autónoma dos Açores (RAA) e à Região Autónoma da Madeira (RAM); a NUTII diz respeito a grandes territórios: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa (AML), Alentejo, Algarve, RAA e RAM; a NUTIII divide o território em 25 unidades territoriais: Alto Minho, Cávado, Ave, Área Metropolitana do Porto, Alto Tâmega, Tâmega e Sousa, Douro, Terras de Trás-os-Montes, Oeste, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, Beira Baixa, Médio Tejo, Beiras e Serra da Estrela, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo Litoral, Baixo Alentejo, Lezíria do Tejo, Alto Alentejo, Alentejo Central, Algarve, RAA e RAM.

Quando se analisa o caso europeu sub-dividido em NUTII, Estónia, Chipre, Luxemburgo, Letónia, Malta e Islândia não se desagregam a esta unidade territorial, pelo que são excluídos da análise sempre que esta se processa em NUTII.

INE

Tendo como fonte o Instituto Nacional de Estatística (INE), foram utilizados (no corpo do texto e não em nenhum gráfico ou quadro) indicadores relativos à população residente, por local de residência, sexo e grupo etário.

2.2 Indicadores de desigualdade social: contexto, categorias e interpretações

Para melhor se compreender as variáveis utilizadas na análise empírica da presente dissertação e também de modo a ressalvar alguns cuidados teórico-metodológicos na análise, apresentam-se de seguida, de modo detalhado, as diferentes variáveis utilizadas.

2.2.1 Classe familiar

A operacionalização da classe social foi elaborada através da tipologia ACM, construindo num primeiro momento o indicador individual de classe e, posteriormente, a classe familiar, como se conceptualiza em Machado *et al.* (2003).

Para a construção do indicador individual de classe recodificaram-se duas variáveis pré-existentes na base de dados – profissão e situação na profissão – de modo a poderem ser trabalhadas e agregadas. Assim, recodificou-se a profissão de acordo com os grandes grupos da Classificação Portuguesa das Profissões e recodificou-se a situação na profissão, agregando em três grandes grupos: patrões, trabalhadores por conta própria e trabalhadores por conta de outrem. Posteriormente cruzaram-se as duas variáveis segundo a matriz de construção do indicador individual de classe, produzida por Machado *et al* (2003, p. 51):

PROFISSÕES	SITUAÇÃO NA PROFISSÃO		
	Patrões	Trabalhadores por conta própria	Trabalhadores por conta de outrem
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	EDL	EDL	EDL
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	EDL	EDL	PTE
Técnicos e profissionais de nível intermédio	EDL	EDL	PTE
Pessoal administrativo e similares	EDL	TI	EE
Pessoal dos serviços e vendedores	EDL	TI	EE

Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	EDL	AI	AA
Operários, artífices e trabalhadores similares	EDL	TI	OI
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	EDL	TI	OI
Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio	EDL	TI	EE
Trabalhadores não qualificados da agricultura e pesca	EDL	AI	AA
Trabalhadores não qualificados da construção, indústria e transportes	EDL	TI	OI

Desta matriz resultaram sete classes sociais, como o quadro anterior indica: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL), Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), Trabalhadores Independentes (TI), Agricultores Independentes (AI), Empregados Executantes (EE), Operários Industriais (OI) e Assalariados Agrícolas (AA).

É de salientar que, para se construir o indicador individual de classe, é necessário que o mesmo progenitor indique a profissão e a situação na profissão, na medida em que se refere à classe daquele progenitor e não é possível utilizar a profissão do pai e a situação na profissão da mãe ou vice-versa.

Estando construído o indicador individual de classe, procedeu-se à elaboração do indicador familiar de classe, que agrega o indicador individual de classe dos pais dos alunos. Assim, e continuando a utilizar a tipologia ACM, aplicou-se a matriz de construção do indicador familiar de classe (Machado, et al., 2003, p. 52):

	EDL	**PTE**	**TI**	**AI**	**EE**	**OI**	**AA**
EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL
PTE	EDL	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE
TI	EDL	PTE	TI	TIpl	TIpl	TIpl	TIpl
AI	EDL	PTE	TIpl	AI	AIpl	AIpl	AIpl
EE	EDL	PTE	TIpl	AIpl	EE	AEpl	AEpl
OI	EDL	PTE	TIpl	AIpl	AEpl	OI	AEpl
AA	EDL	PTE	TIpl	AIpl	AEpl	AEpl	AA

Desta matriz resultaram dez classes sociais, mais três do que no indicador individual de classe, na medida em que no indicador familiar de classe se consideram os trabalhadores pluriactivos, resultantes da agregação de: i) trabalhadores independentes com agricultores independentes,

empregados executantes, operários industriais ou assalariados agrícolas, dando origem aos trabalhadores independentes pluriativos; agricultores independentes com empregados executantes, operários industriais ou assalariados agrícolas, dando origem aos agricultores independentes pluriativos; dois dos três: operários industriais, empregados executantes ou agricultores agrícolas, dando origem aos assalariados executantes pluriativos.

Assim, as classes que compõem o indicador familiar de classe são: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL), Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), Trabalhadores Independentes (TI), Trabalhadores Independentes pluriativos (TIpl), Agricultores Independentes (AI), Agricultores Independentes pluriativos (AIpl), Empregados Executantes (EE), Operários Industriais (OI) e Assalariados Agrícolas (AA) e Assalariados Executantes pluriativos (AEpl).

Nos casos em que apenas para um dos progenitores foi possível construir o indicador individual de classe, utilizou-se a sua classe social como a classe familiar do aluno. Em 45,1% dos casos foi possível construir indicador individual de classe para ambos os progenitores mas em 14,8% apenas foi possível fazê-lo para a mãe e em 16% para o pai.

Em 24,1% dos estudantes não foi possível construir o indicador familiar de classe, uma vez que não existia informação acerca da profissão e da situação na profissão de nenhum dos progenitores, pelo que o indicador familiar de classe ficou considerado como *missing*[41]. Esta é a variável com maior número de não respostas, ainda que a dimensão e a escala destes dados reduzam substancialmente eventuais enviesamentos dos resultados apresentados. Assim, a variável classe familiar cobre 75,9% dos alunos.

2.2.2 Ação Social Escolar (ASE)

Para medir os rendimentos dos pais optou-se por utilizar como indicador o usufruto do apoio económico da Ação Social Escolar (ASE)[42], que corresponde a um apoio governamental de comparticipação de despesas escolares dos alunos, direcionado para as famílias com menores recursos económicos. Segundo o artigo 4.º do Decreto-Lei nº 55/2009, "são objectivos da atribuição dos apoios no âmbito da acção social escolar a prevenção da exclusão social e do abandono escolar e a promoção do sucesso escolar e educativo, de modo que todos, independentemente das suas condições sociais, económicas, culturais e familiares, cumpram a escolaridade obrigatória e tenham a possibilidade de concluir com sucesso o ensino secundário, em qualquer das suas modalidades". A ASE decompõe-se em três escalões (A, B e C), definidos em concordância com os escalões de abono de família e o seu

[41] O ponto 2.6 sintetiza todos os *missings* (valores omissos) das diferentes variáveis.

[42] Regulada pelos Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março, Despacho n.º 8452-A/2015, Despacho n.º 5296/2017, Despacho n.º 7255/2018 e pela Portaria nº 294/2021, relativa ao Indexante Apoios Sociais 2022.

cálculo tem como referência o Indexante de Apoios Sociais (IAS). Consoante os rendimentos dos pais, são calculados os apoios a que os alunos têm direito, sendo comparticipadas pelo Estado despesas como alimentação, material escolar e visitas de estudo.

No presente estudo, e de forma a melhor analisar os rendimentos dos pais, operacionalizou-se a agregação dos escalões de ASE em duas categorias, segmentando-se a ASE em "beneficiários de ASE" e "não beneficiários de ASE", cabendo no primeiro grupo todos os estudantes enquadrados no escalão A, B ou C. Embora estes alunos tenham acesso a apoios diferenciados e se enquadrem em escalões de abono de família diferentes, todos se inserem em famílias com baixos rendimentos, pelo que são analisados conjuntamente:

ANTIGOS VALORES	NOVOS VALORES
Nenhum escalão	Não beneficiário de ASE
Escalão A Escalão B Escalão C	Beneficiários de ASE

É de sinalizar que, ao medir os rendimentos dos pais através da distinção entre beneficiários de ASE e não beneficiários de ASE, apura-se quem aufere rendimentos baixos, não existindo uma diferenciação entre quem recebe rendimentos muito altos e muito baixos, ou distinção entre rendimentos altos e médios, pelo que não é possível operar uma análise detalhada dos alunos cujos progenitores possuem mais rendimentos. Ainda assim, o indicador permite uma análise acerca das desigualdades de rendimentos, ao ser cruzado com outras variáveis.

Este é um indicador que se reporta a dados administrativos que ilustram a obtenção ou não de um apoio social, que por sua vez pode ter diferentes obstáculos e barreiras burocráticas à sua candidatura e ao seu acesso, culminando, em última instância, no não usufruto do mesmo, o que não equivale obrigatoriamente a uma falta de necessidade do apoio. Estes serão casos pontuais, que não se materializam num enviesamento da análise, não comprometendo a pertinência da informação recolhida.

Como foi atrás afirmado, o presente estudo analisa o sistema de ensino público. Um dos motivos para esta decisão prendeu-se com a pertinência da utilização da variável ASE para o aprofundamento da análise da reprodução das desigualdades sociais por via da escola, uma vez que só é possível candidatar-se ao benefício deste apoio social estando matriculado numa escola pública.

Em 0,4% dos alunos não existe informação acerca do usufruto de ASE, pelo que não foi possível para esses estudantes construir a variável "ASE" e, assim, são considerados como *missing*[43]. Dada a grandeza do número de alunos que a base de dados acarreta, a percentagem de casos omissos não se revela significativa nem configura um risco de enviesamento da análise.

2.2.3 Escolaridade familiar dominante

Para se proceder à elaboração da variável escolaridade familiar dominante, começou por se proceder à agregação da escolaridade de cada progenitor:

ANTIGOS VALORES	NOVOS VALORES
Formação Desconhecida/ NR	*Missing*
Outra	*Missing*
Sem habilitações	Sem habilitações
1º ano 2º ano 3º ano 4º ano	1º ciclo
5º ano 6º ano	2º ciclo
7º ano 8º ano 9º ano	3º ciclo
10º ano 11º ano 12º ano	Ensino secundário[44]
Licenciatura Mestrado Doutoramento	Ensino superior[45]

Posteriormente, procedeu-se à transformação de escolaridade do pai e escolaridade da mãe para escolaridade familiar dominante, obtendo-se uma variável que representa a escolaridade familiar do

[43] O ponto 2.6 sintetiza todos os *missings* (valores omissos) das diferentes variáveis.

[44] Quando se justificou, agregou-se o ensino secundário e o superior numa única categoria: "pelo menos o ensino secundário".

[45] Embora, quando se justificou, desagregou-se o ensino superior nas três categorias, de modo a obter uma análise mais fina do indicador.

aluno. No caso em que a escolaridade do pai e da mãe não são semelhantes, optou-se por definir como escolaridade familiar dominante a mais elevada e no caso em que alguma das escolaridades era omissa, optou-se por utilizar a outra que estava disponível. Na escolaridade do pai existiam 3,8% de casos omissos, embora 19% tenha formação desconhecida e 0,9% outra. Na escolaridade da mãe apuraram-se 1,6% de valores omissos, com 12,5% de formação desconhecida e 0,6% de outra. Conjugando as escolaridades, em 11,9% dos alunos não existia indicação de escolaridade de nenhum dos progenitores, pelo que a escolaridade familiar dominante ficou considerada como *missing*[46]. Assim, a variável escolaridade familiar dominante cobre 88,1% dos alunos.

Por vezes, consoante a pertinência para a análise, agregaram-se algumas das categorias relativas aos níveis de escolaridade mais elevados em três modos diferentes: i) "ensino secundário" e "ensino superior", como consta no quadro anterior; ii) "ensino secundário", "licenciatura", "mestrado" e "doutoramento", quando se pretendeu uma análise mais detalhada; iii) "pelo menos o ensino secundário" (somando o ensino secundário e o ensino superior) quando se tencionou uma análise mais aglomerada.

2.2.4 Origem imigrante

Para se proceder à análise da origem imigrante, construíram-se diferentes variáveis compósitas, à semelhança das opções metodológicas aplicadas em Seabra, Cândido e Tavares (2023), mas neste caso para o ano letivo 2018/19.

Para a elaboração das diferentes variáveis, focou-se na naturalidade dos alunos e dos seus progenitores. Primeiro, definiu-se que quando a naturalidade de alguém era portuguesa seria considerado com naturalidade portuguesa e quando a naturalidade não era portuguesa seria definido como naturalidade estrangeira:

ANTIGOS VALORES	NOVOS VALORES
Naturalidade portuguesa	Naturalidade portuguesa
Naturalidade de qualquer outro país	Naturalidade estrangeira

Assim, procedeu-se à criação da variável "Estatuto migratório amplo", na qual se definiram três categorias: i) ter origem imigrante, quando os alunos tinham pelo menos um dos progenitores com naturalidade estrangeira; ii) ser filho de emigrantes regressados, quando os alunos têm naturalidade

[46] O ponto 2.6 sintetiza todos os *missings* (valores omissos) das diferentes variáveis.

estrangeira e ambos os pais apresentam naturalidade portuguesa; iii) ser autóctone, quando os alunos e os pais têm naturalidade portuguesa:

ANTIGOS VALORES	NOVOS VALORES
Aluno = naturalidade estrangeira ou naturalidade portuguesa Pelo menos um dos progenitores = naturalidade estrangeira	Origem imigrante
Aluno = naturalidade estrangeira Progenitores = naturalidade portuguesa	Filho de emigrantes regressados
Aluno = naturalidade portuguesa Progenitores = naturalidade portuguesa	Autóctone

Estando definido o estatuto migratório amplo, procedeu-se à criação da variável "Estatuto geracional", no qual se discriminaram duas categorias: primeira geração e segunda geração.

ANTIGOS VALORES	NOVOS VALORES
Aluno = naturalidade estrangeira Pelo menos um dos progenitores = naturalidade estrangeira	Primeira geração
Aluno = naturalidade portuguesa Pelo menos um dos progenitores = naturalidade estrangeira	Segunda geração

Seguidamente, criou-se a variável "Origem nacional", através da qual se definiu a origem imigrante dos estudantes. Para tal foi necessário, antes de mais, refazer as variáveis naturalidade do aluno, naturalidade da mãe e naturalidade do pai, uma vez que não se encontravam uniformizadas (por exemplo, para definir Portugal tanto surgia "Portugal" como "PT"). Quando as três variáveis já se encontravam uniformizadas tanto nas suas categorias como entre si, criou-se a variável "Origem nacional", que tem por base a naturalidade dos pais, dando-se preponderância à naturalidade estrangeira. Nos casos em que ambos os progenitores apresentavam a mesma naturalidade, foi essa a origem nacional atribuída ao estudante. Quando os dois progenitores apresentavam naturalidades diferentes, no caso de alguma delas ser portuguesa, adotou-se como origem imigrante do estudante a naturalidade não portuguesa. Nos casos em que os pais apresentavam naturalidades diferentes e nenhuma delas era portuguesa, a origem foi considerada "outra", embora estes casos não sejam representativos na análise, representando 0,38%.

Apuraram-se 182 origens nacionais dos estudantes inscritos no sistema de ensino português, cuja lista se encontra no Anexo B. Por fim, e de modo a analisar as origens nacionais de forma conjunta, construiu-se a variável "Região", agregando-se as origens nacionais em 10 grupos: América do norte e Oceânia; América latina sem Brasil; Brasil; Europa ocidental sem Portugal; MENA; África sub-sariana sem PALOP; PALOP; Rússia e Ásia central; Este asiático; Sul e sudeste asiático; Outro.

Esta metodologia é a utilizada pelo World Inequality Database (WID), nomeadamente para a elaboração de Chancel, Pikkety, Saez e Zucman (2022), com a diferença que os autores não utilizam a categoria "PALOP", estando estes inseridos na "África sub-sariana", nem a categoria "Brasil", estando esta inserida na "América latina". Além do mais, na metodologia do WID, os valores relativos a Portugal encontram-se, logicamente, englobados nos dados referentes à Europa ocidental. A distribuição dos diferentes países por região pode ser consultada no Anexo B.

Optou-se por analisar os PALOP enquanto um grupo diferenciado devido tanto à sua história consolidada de imigração para Portugal, como à sua intensidade, o que se revelou certeiro, uma vez que os PALOP representariam 95,4% da África subsariana, correspondendo a 34,2% de todo o universo de estudantes de origem imigrante. O mesmo se verifica quando se analisa os estudantes com origem brasileira, sendo pertinente atribuir-lhes um grupo próprio, na medida que significam 26,2% do total de estudantes de origem imigrante e 88,9% da América latina, se ficassem agregados.

É de sinalizar que, em todas as variáveis compósitas construídas neste ponto, sempre que a naturalidade de um dos progenitores não estava identificada, utilizou-se a do outro progenitor como naturalidade de referência dos pais.

Relativamente aos casos omissos, os indicadores "Estatuto migratório amplo" e "Estatuto geracional" apresentam ambos 11,9% de casos omissos, não tendo sido possível identificar a "Origem nacional" e a "Região" de 5,4% dos alunos do sistema de ensino português, que foram considerados como *missing*[47].

2.2.5 Sexo

A variável sexo foi recodificada, de modo tanto a tornar-se uma variável numérica, como a uniformizar as diferentes respostas. Para este indicador não foram identificados casos omissos.

[47] O ponto 2.6 sintetiza todos os *missings* (valores omissos) das diferentes variáveis.

2.2.6 Distribuição territorial e proporção por municípios

Para se explorar as diferenças regionais, utilizou-se a unidade territorial de município, abrangendo os 278 municípios de Portugal Continental. A cada estudante associou-se o município em que se situa a escola em que está matriculado, uma vez que não existem no sistema de informação MISI dados acerca do município em que os estudantes residem. Foram, de seguida, elaborados dois tipos de exercícios distintos, de modo a aferir as diferentes territorializações dos estudantes.

Para um dos exercícios, procedeu-se ao cálculo da distribuição dos alunos por município, isto é, apurou-se quantos estudantes estavam matriculados em cada município, sendo possível posteriormente proceder ao seu mapeamento, cujas notas metodológicas são desenvolvidas no ponto 2.7.

Para o segundo exercício, calculou-se a proporção de alunos correspondente a determinada categoria em cada município, isto é, dentro de cada município, qual é a proporção de alunos que se enquadram em determinada categoria, sendo esta expressa em percentagem. Por exemplo, para medir a proporção da taxa de retenção e desistência por município, calculou-se, em cada município, qual a proporção de alunos inscritos que tinham ficado retidos no mesmo ano curricular ou desistido. Esta análise permite compreender cada categoria de determinado indicador consoante o seu contexto, uma vez que o universo utilizado para o cálculo é o município e não o país e, assim, é possível aferir a proporção de determinado dado em cada município, independentemente da quantidade de alunos que nele se encontrem matriculados. Também para este exercício se procedeu, na maioria das vezes, ao mapeamento dos resultados, cujas opções são apresentadas no ponto 2.7, acerca das notas metodológicas do mapeamento realizado.

Para o indicador "Concelho de escola" não foram detetados casos omissos.

2.2.7 Índice de Estatuto Socioeconómico (ISEI)

De modo a explorar e operacionalizar empiricamente as desigualdades sociais dos alunos, foi construído um índice para medir o estatuto socioeconómico dos estudantes, tendo-se adotado a designação da literatura internacional ISEI (International Socioeconomic Index). Esta é uma variável *proxy* que combina três variáveis distintas: as habilitações do pai, as habilitações da mãe e o escalão de Ação Social Escolar, cruzando o capital cultural com o económico. Uma vez que se trata de variáveis qualitativas e em escala, para a construção do índice foi aplicada uma Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) separadamente para o 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, através da qual foi possível analisar a associação entre as variáveis e, utilizando o processo de quantificação ótima, foi calculado um score para cada estudante, que o situa num contínuo entre o menor estatuto

socioeconómico e maior estatuto socioeconómico (de -1 a 1). Após a criação da variável, procedeu-se a uma estandardização e, assim, à criação da variável ISEI aluno. Como se analisará no ponto 2.3, relativo às questões metodológicas da organização escolar, mais especificamente em 2.3.2, tendo por base a variável ISEI aluno, foi possível construir o indicador ISEI turma, que corresponde à média do índice de cada aluno da mesma turma, obtendo-se assim informação relativa ao estatuto socioeconómico médio de cada turma. Para a variável ISEI aluno não foram detetados casos omissos.

2.3 Indicadores de organização escolar: contexto, categorias e interpretações

A reflexão acerca da organização escolar foi desenvolvida tendo por base variáveis da instituição escolar, por vezes ao nível do aluno, outras ao nível da turma e ainda outras ao nível da escola, consoante se considerou mais apropriado para uma leitura aprofundada, como se apresentará de seguida.

2.3.1 Dimensão de turma e turmas mistas

Para analisar a dimensão de turma, começou por se redefinir o nome de todas as turmas existentes no universo, uma vez que em vários casos existiam os mesmos nomes de turmas em escolas diferentes, o que teria agregado estudantes de turmas e escolas distintas, além de os nomes das turmas não se encontrarem numa sequência de caracteres legível. Assim, recodificou-se o nome de todas as turmas, com a ajuda de "CESCOLA", o código referente a cada escola, transformando a variável "TURMA", cuja sequência alfanumérica de caracteres era ilegível, na variável "turma nova", mais maleável e precisa. De seguida, e já estando cada estudante devidamente associado à turma a que pertence, calculou-se a dimensão de cada turma, criando-se uma variável intitulada "dimensão turma inicial" que informa, sobre cada aluno, qual a dimensão da turma em que o mesmo está inserido, existindo 46.855 turmas.

De modo a prevenir possíveis distorções nos dados, foi criada uma variável, intitulada "dimensão de turma final", que considera enquanto casos omissos os estudantes inscritos em turmas mistas e os alunos inseridos em turmas de dimensão muito pequena ou muito elevada.

Assim, e de acordo com a metodologia utilizada em Capucha *et al*. (2017), foram realizados dois procedimentos diferentes. Por um lado, foram retiradas da análise da dimensão de turma as turmas cuja dimensão ultrapassava os 33 alunos ou era mais reduzida que 10 alunos, assumindo-se que se trata de *outliers* e de eventuais gralhas na base de dados. Assim, foram excluídos 3.783 alunos por se

inserirem em turmas muito pequenas (0,37% do universo), o que corresponde a 561 turmas[48], e 3.562 estudantes por se encontrarem em turmas muito elevadas (0,35% do universo), que se consubstanciavam em 98 turmas[49].

Por outro lado, foram também exploradas na análise as turmas mistas, criando-se a variável "turma mista", que indica se o aluno pertence ou não a uma e, em caso positivo, a que ciclo de estudos pertence a turma. Apesar de uma parte das turmas mistas se ter excluído logo da análise da dimensão de turma, uma vez que o seu tamanho não se balizava no intervalo definido, optou-se por retirar da análise da dimensão de turma todos os estudantes pertencentes a turmas mistas, uma vez que poderia deturpar a análise pretendida, conforme explorado em Capucha *et al*. (2017). No entanto, e independentemente de se ter retirado estes estudantes da análise da dimensão de turma, realizou-se uma análise acerca das turmas mistas, compreendendo se estar ou não inserido numa turma destas caraterísticas influencia o desempenho escolar ou se há um perfil marcadamente social na constituição destas turmas. Os estudantes inseridos em turmas mistas correspondem a 81.539 alunos, cerca de 8,03% do universo, distribuídos em 4.486 turmas. Destes, a grande maioria situa-se no 1º ciclo (78.598 alunos, cerca de 7,74%) e 2.829 no ensino secundário (0,28%), sendo os valores apurados para o 2º e 3º ciclo menos relevantes (89 alunos no 2º ciclo, cerca de 0,01%, e 23 estudantes no 3º ciclo). Entre as turmas mistas, existiam algumas de dimensão *outlier*, com 222 turmas no 1º ciclo de dimensão muito pequena (2 de 2 alunos, 2 de 3 alunos, 8 de 4 alunos, 18 de 5 alunos, 16 de 6 alunos, 43 de 7 alunos, 49 de 8 alunos e 84 de 9 alunos) e 2 turmas de ensino secundário em turmas muito grandes (1 de 34 alunos e outra de 35 alunos).

Em suma, foi elaborada a variável "dimensão turma inicial" para a dimensão de turma, independentemente de outros fatores, agrupando posteriormente nesta mesma variável os alunos em turmas muito grandes ou muito pequenas. Foi criada paralelamente a variável "turma mista", para aferir se os estudantes estavam ou não matriculados em turmas mistas. Apenas a variável "dimensão de turma final", construída posteriormente, retira tanto as turmas mistas como as *outliers* devido ao seu tamanho da análise, considerando-as casos omissos. Assim, e não sendo mutuamente exclusivo, é possível um estudante coincidir numa turma mista e com um tamanho *outlier.* De facto, 1.677 estudantes estavam em turmas muito pequenas e em turmas mistas de 1º ciclo e 69 alunos em turmas muito grandes e em turmas mistas no ensino secundário. Além destes, 2.106 estudantes estavam em turmas muito pequenas e não mistas e 3.493 em turmas muito grandes e não mistas, o que significa que os restantes se encontravam em turmas mistas e não em turmas muito grandes ou muito

[48] Das 561 turmas, 36 tinham a dimensão de 1 aluno, 16 de 2 alunos, 25 de 3 alunos, 22 de 4 alunos, 49 de 5 alunos, 41 de 6 alunos, 92 de 7 alunos, 103 de 8 alunos e 177 de 9 alunos.

[49] Das 98 turmas, 32 tinham a dimensão de 34 alunos, 25 de 35 alunos, 16 de 36 alunos, 4 de 37 alunos, 6 de 38 alunos, 3 de 39 alunos, 2 de 40 alunos e 1 de 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 77 e 816 alunos.

pequenas: 76.921 em turmas mistas de 1º ciclo, 89 de 2º ciclo, 23 de 3º ciclo e 2.760 de ensino secundário.

A metodologia utilizada para a criação da variável "dimensão de turma final", excluindo estudantes inseridos em turmas mistas e em turmas *outliers*, bem como a definição destes, associada a turmas que não se balizem entre 10-33 alunos, seguiu a conceção explanada em Capucha (2017).

Para os indicadores "TURMA" (a variável em bruto disponibilizada na base de dados), "turma nova" (a variável que recodifica todas as turmas), "dimensão turma inicial" e "turma mista" foram detetados 816 casos omissos[50], o que corresponde a 0,08% do universo. Para a variável "dimensão de turma final" existem 87.953 casos omissos, ou seja, 8,65% do universo.

2.3.2 Índice de Estatuto Socioeconómico da Turma (ISEI-turma)

Partindo da variável Índice de Estatuto Socioeconómico (ISEI) do aluno, abordada no ponto 2.2, referente aos indicadores de desigualdade social, mais especificamente no ponto 2.2.7, foi possível construir o indicador ISEI-turma, que corresponde à média do índice socioeconómico de cada aluno da mesma turma, obtendo-se assim informação relativa ao estatuto socioeconómico médio de cada turma. Para a variável ISEI aluno não foram encontrados casos omissos mas para o indicador ISEI-turma foram detetados 816 casos omissos, que corresponde a 0,08%.

2.3.3 Relação entre o Índice de Estatuto Socioeconómico do aluno e o Índice de Estatuto Socioeconómico da turma

De modo a abordar a composição social das turmas utilizou-se o índice criado anteriormente para operacionalizar empiricamente as desigualdades sociais dos alunos (ISEI)[51] e calculou-se um índice de estatuto socioeconómico para cada turma (ISEI-turma). Para tal, foi gerada uma média do ISEI dos alunos matriculados em cada turma, originando um ISEI da turma (ISEI-turma), como referido no ponto anterior.

Após se ter obtido o ISEI e o ISEI-turma, criou-se uma variável, intitulada "Relação ISEI ISEI-turma", fruto do cruzamento entre o indicador ISEI e o indicador ISEI-turma, e composto por quatro categorias, definidas do seguinte modo:

[50] O ponto 2.6 sintetiza todos os *missings* (valores omissos) das diferentes variáveis.
[51] Consultar o ponto 2.2.7 da Metodologia, acerca da construção da variável "ISEI".

CATEGORIAS	PROCESSO
Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	ISEI negativo + ISEI-turma negativo
Aluno desfavorecido em turma favorecida	ISEI negativo + ISEI-turma positivo
Aluno favorecido em turma desfavorecida	ISEI positivo + ISEI-turma negativo
Aluno favorecido em turma favorecida	ISEI positivo + ISEI-turma positivo

Deste modo, e tendo presente que se trata de uma variável *proxy*, é possível comparar o estatuto socioeconómico do aluno com a turma em que este se encontra inserido. Sabendo que tanto o ISEI como o ISEI-turma variam entre -1 e 1, consideraram-se como "desfavorecido" os índices que se encontravam com valores negativos e, assim, tendem a situar-se abaixo da média, e como "favorecido" os valores positivos, que se encontram acima da média. É necessário ter em atenção que este indicador não mete a intensidade das distâncias de estatuto socioeconómico entre o estudante e a turma, mas apenas se estas existem ou não.

Para a variável "ISEI" não existem casos omissos, para a variável "ISEI-turma" encontram-se 816 (0,08%) casos omissos, como referido anteriormente, e para a variável "Relação ISEI ISEI-turma" 9.008 (0,89%) casos omissos, correspondentes sobretudo aos estudantes cujos ISEI e ISEI-turma são 0, pelo que não existe variação entre ambos.

2.3.4 Modalidades de ensino

Segundo a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional[52], o ensino português estrutura-se em níveis de educação, formação e aprendizagem: educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior. A educação pré-escolar é facultativa e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. O ensino superior está organizado de acordo com os princípios do processo de Bolonha e destina-se aos alunos que terminaram o ensino secundário ou ingressaram por via de concursos especiais, sendo dividido em cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), licenciaturas, mestrados e doutoramentos.

Os ensinos básico e secundário, sobre os quais se debruça esta dissertação, estão divididos em 4 ciclos de ensino sequenciais, correspondendo a 12 anos de escolaridade.

O ensino básico corresponde ao 1º, 2º e 3º ciclo. O 1º ciclo agrupa do 1º ao 4º ano de escolaridade e a oferta formativa consolida-se no ensino básico geral, nos cursos de educação e formação de adultos

[52] A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP,I.P.) é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições, sob a superintendência e tutela conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, em coordenação com o Ministério da Economia. (consultado em http://www.anqep.gov.pt/ a 20 de abril de 2020).

(EFA), nas formações modulares certificadas (FMC) e nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), embora seja de ressalvar que estes três últimos são respeitantes ao ensino de adultos (para se ingressar é necessário ter 18 ou mais anos) e, como tal, não serão analisados neste estudo.

Ao 2º ciclo compreende o 5º e 6º ano e ao 3º ciclo o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, sendo consubstanciados, além da continuidade das ofertas formativas do 1º ciclo, no ensino artístico especializado (EAE) de música ou dança, nos cursos de educação e formação (CEF), nos percursos curriculares alternativos (PCA) e no programa integrado de educação e formação (PIEF).

O ensino secundário corresponde a um ciclo de três anos, 10º, 11º e 12º anos de escolaridade e agrega os cursos científico-humanísticos (CCH), o ensino artístico especializado da música, os cursos artísticos especializados - áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais, da Dança, da Música e do Teatro, os cursos de educação e formação (CEF), o ensino profissional - cursos profissionais (CP), os percursos curriculares alternativos (PCA), os programas integrados de educação e formação (PIEF), os cursos com planos próprios, os cursos de aprendizagem (CA), o ensino recorrente, os cursos de educação e formação de adultos (EFA), as formações modulares certificadas (FMC) e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), sendo os últimos três, como visto anteriormente, albergados pelo ensino de adultos[53].

De seguida, proceder-se-á ao enquadramento das modalidades de ensino disponibilizadas na base de dados e exploradas no presente estudo, para o ensino e formação de jovens.

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, no ensino básico, o ensino básico geral consubstancia-se na via preferencial de educação dos estudantes, visando proporcionar a aquisição de conhecimentos base similares a todos os estudantes, que lhes permita o prosseguimento de estudos, e corresponde a um tronco comum que atravessa todo o ensino básico. O Ensino Artístico Especializado é outra via de educação, focada também no ensino da música, da dança (ambos regidos pela Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, alterada pela Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro) ou do teatro (Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro), que assegura aos estudantes uma formação geral, à semelhança do ensino básico geral, e uma formação artística especializada. O ensino pode ser em regime integrado, articulado e, no caso do ensino da música, também supletivo. Por regime integrado entende-se que os estudantes frequentam no mesmo estabelecimento todas as componentes do currículo, por regime articulado que os alunos frequentam uma escola de ensino artístico especializado para as matérias da componente artística e uma escola de ensino geral para as restantes disciplinas

[53] Para uma análise mais detalhada acerca da designação, condições de acesso, duração, nível de ensino, ciclo de estudos e certificação de cada uma das modalidades da oferta de educação e formação no ensino pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, uma boa síntese é realizada em DGEEC & DSEE (2022), da página 28 à 31.

gerais e por regime supletivo (apenas existente no ensino da música) que o ensino é restrito à frequência da componente artística especializada de música.

As turmas de Percursos Curriculares Alternativos correspondem a uma medida de promoção do sucesso escolar, tendo como objetivo a inclusão social e o cumprimento da escolaridade obrigatória e é direcionada para alunos em risco de marginalização, exclusão social e abandono escolar e que, cumulativamente, tenham no seu percurso escolar pelo menos uma retenção no mesmo ciclo (DGE, 2018a). O Programa Integrado de Educação e Formação é um programa destinado a alunos entre 15 e 18 anos que, no momento da sinalização, não frequentem, injustificadamente, as atividades letivas há mais de 20 dias úteis e, simultaneamente, se verifique uma das 3 realidades: a) desfasamento etário igual ou superior a 3 anos face ao nível de ensino frequentado; b) esteja em situação de risco; ou c) existência de processos de promoção e proteção, tutelares educativos ou processos penais (DGE, 2018b).

Conforme enquadrado no Despacho n.º 9752-A/2012, de 18 de julho, que altera o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, os cursos CEF, apenas disponíveis no 3º ciclo, destinam-se preferencialmente a estudantes que concluíram o 2º ciclo e possuem idades iguais ou superiores a 15 anos, que procuram uma formação inicial prática, e que estão em risco de abandono escolar ou que já abandonaram a escola antes da conclusão dos 12 anos de escolaridade obrigatória[54].

No ensino secundário, e segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, existe a oferta formativa exposta anteriormente. Os cursos científico-humanísticos constituem-se numa oferta educativa direcionada para o prosseguimento de estudos no ensino superior, destina-se a estudantes que tenham terminado o 3º ciclo de escolaridade e oferece quatro cursos: Curso de Ciências e Tecnologias; Curso de Ciências Socioeconómicas; Curso de Línguas e Humanidades; e Curso de Artes Visuais.

Os cursos artísticos especializados do ensino secundário são regidos pela Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto, e são direcionados para estudantes que apresentem uma vocação nas áreas artísticas oferecidas e queiram desenvolvê-las, oferecendo uma formação sólida que lhes permita exercer uma profissão no ramo artístico em questão e/ou prosseguir os estudos no ensino superior. Tal como no ensino básico, os cursos artísticos especializados podem ser em regime integrado, articulado e, no caso do ensino da música, também supletivo.

Os cursos profissionais são de dupla certificação e têm dois objetivos: permitem a conclusão do ensino secundário e a obtenção de uma certificação profissional. Existem cursos profissionais nas áreas

[54] Informação também completada através da consulta do site da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), a 18 de agosto de 2023.

de indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, agricultura e ambiente, etc.[55], que permitem a realização de estudos pós-secundários e de ensino superior. São sobretudo dirigidos para estudantes que concluíram o ensino básico e procuram uma formação prática e orientada para o mercado de trabalho e também são procurados (e por vezes promovidos pelas escolas) como via de conclusão do secundário e/ou prossecução de estudos no ensino superior.

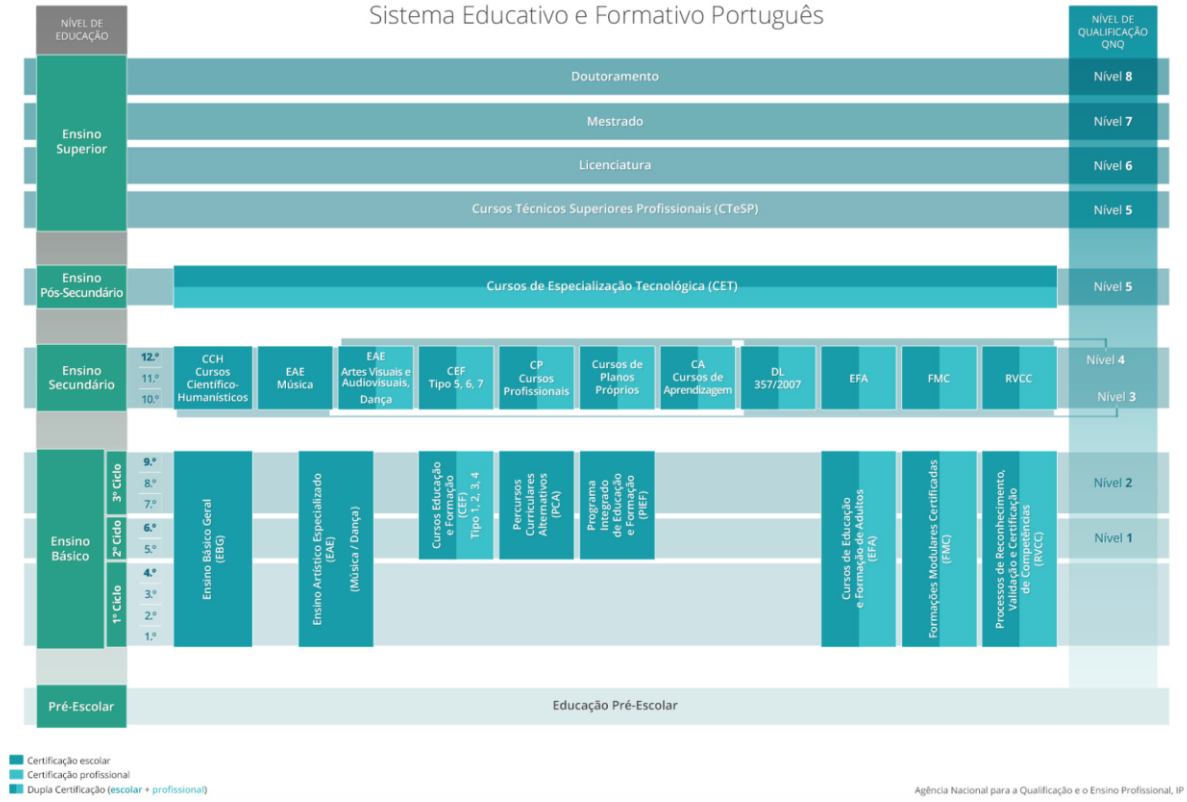
Por fim, os cursos de aprendizagem são percursos com uma forte componente de formação realizada no contexto de empresa, permitindo a realização de estudos pós-secundários e de ensino superior. Estes cursos são dirigidos a estudantes que tenham concluído o ensino básico e tenham até 29 anos de idade. Na medida em que estes cursos são frequentados por jovens em idade escolar mas também por adultos, a permanência ou não da sua análise foi cautelosamente refletida. Estão matriculados nos cursos de aprendizagem 19.519 alunos, o que corresponde a 7,4% do ensino secundário e 1,87% do sistema de ensino português. Cruzou-se a categoria cursos de aprendizagem com o desvio etário, de modo a compreender quantos alunos estariam matriculados que, potencialmente, já seriam adultos, cujos dados estão ilustrados no quadro seguinte:

ENTROU ANTES DE TEMPO	SEM DESVIO	1 ANO DE DESVIO	2 ANOS DE DESVIO	3 OU MAIS ANOS DE DESVIO
0,5%	9,9%	15,3%	19,1%	55,2%

Tendo em atenção estes dados, constata-se que mais de metade dos inscritos possuem dois ou mais anos de desvio etário, o que poderá indicar que estes cursos são frequentados por adultos mas também que, sendo dirigidos a jovens, pode tratar-se de jovens muitas vezes com trajetórias de afastamento da escola. Decidiu-se retirar esta categoria da análise, tendo presente os possíveis enviesamentos mas sobretudo por ser gerido por outro sub-sistema, o da formação profissional. Estes cursos podem ser dados fora das escolas.

A tabela seguinte ilustra o sistema educativo e formativo português, tendo sido retirada do site da ANQEP a 20 de abril de 2020.

[55] Estas são as áreas destacadas pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP).



Para analisar o indicador referente às modalidades, e sabendo que a tabela anterior diz respeito a todo o sistema educativo e formativo português e não apenas à oferta educativa e formativa de jovens, universo sobre o qual esta dissertação versa, sintetizam-se as diferentes modalidades apuradas na base de dados por ciclo de ensino[56]:

MODALIDADES	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	ENSINO SECUNDÁRIO
Ensino básico geral	x	x	x	
Cursos científico-humanísticos				x
Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	x	x	x	
Cursos artísticos especializados		x	x	x
Percursos Curriculares Alternativos (PCA)		x	x	
Cursos profissionais				x
Cursos CEF				x
Cursos de aprendizagem				x

[56] É de salientar que, da tabela, foram retirados os cursos de aprendizagem e os PIEF no 1º ciclo, como explicitado de seguida. Versando o atual estudo na oferta educativa e formativa dos jovens tutelada pelo Ministério da Educação, não estão contemplados o Ensino Recorrente, os cursos de Educação e Formação de Adultos (tendo sido retirados os cursos de aprendizagem).

Devido ao número reduzido de estudantes que frequentavam o Programa Integrado de Educação e Formação no 1º ciclo (52 alunos), optou-se por não se contabilizar os alunos matriculados em PIEF na análise das modalidades do 1º ciclo, uma vez que poderia levar a interpretações erradas ao colocar no mesmo nível de análise que as outras modalidades, mais robustas do ponto de vista da sua frequência.

Apesar de representar 3% do universo em estudo, optou-se por retirar da análise os cursos de aprendizagem por dois principais motivos. Por um lado, são cursos disponibilizados até aos 29 anos, o que descarateriza as idades analisadas no presente estudo, sendo a média etária de cada ano curricular superior à idade adulta: no 10º ano a média era de 18,9 anos, no 11º ano 19,64 anos e no 12º ano 20,54 anos. Por outro lado, são cursos facultados em centros de emprego e formação profissional[57], não existindo nenhuma escola que os disponibilize. Tratando-se esta de uma análise que versa acerca

[57] Especificamente no CECOA – Centro de Formação Profissional do Comércio e Afins (18 alunos); CENCAL – Centro de Formação Profissional para a Indústria da Cerâmica (91 alunos); CENFIC - Centro de Formação Profissional da Indústria de Construção Civil e Obras Públicas do Sul (21 alunos); CENFIM - Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica (1.395 alunos); Centro de Educação e Desenvolvimento Pina Manique – Casa Pia de Lisboa (52 alunos); Centro de Emprego da Guarda (163 alunos); Centro de Emprego de Seia (54 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional da Amadora (1320 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Águeda (311 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Aveiro (393 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Beja (160 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Braga (731 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Bragança (330 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Castelo Branco (76 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra (370 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Entre Douro e Vouga (596 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Évora (240 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Faro (146 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Leiria (442 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Lisboa (1.455 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor (20 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Portalegre (140 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Santarém (244 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Setúbal (594 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Sintra (546 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Viana do Castelo (740 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Vila Franca de Xira (701 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Vila Nova de Gaia (691 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Vila Real (347 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional de Viseu (428 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional do Alentejo Litoral (35 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional do Alto Tâmega (84 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional do Barlavento (282 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional do Médio Tejo (178 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional do Pinhal Interior Norte (174 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto (3.465 alunos); Centro de Emprego e Formação Profissional do Seixal (1.036 alunos); Centro de Formação e Reabilitação Profissional de Alcoitão (243 alunos); Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica, Energia, Telecomunicações e Informação (CINEL) (127 alunos); Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confecção e Lanifícios – MODATEX – Porto (34 alunos); Centro de Formação Profissional de Aljustrel (52 alunos); Centro de Formação Profissional para o Artesanato e Património – CEARTE (51 alunos); CEPRA - Centro de Formação Profissional da Reparação Automóvel – Lisboa (264 alunos); CFPIC – Centro de Formação Profissional da Indústria do Calçado (72 alunos); CFPIMM - Centro de Formação Profissional das Indústrias da Madeira e Mobiliário (86 alunos); CEPSA - Centro de Formação Profissional do Setor Alimentar (138 alunos); CICCOPN - Centro de Formação Profissional para a Indústria de Construção Civil e Obras Públicas do Norte (206 alunos); CINCORK – Centro de Formação da Indústria de Cortiça (75 alunos); CINDOR - Centro de Formação Profissional da Indústria de Ourivesaria e Relojoaria (64 alunos); CITEDORMA - Centro de Formação Profissional dos Trabalhadores de Escritório, Comércio, Serviços e Novas Tecnologias (17 alunos); e INOVINTER - Centro de Formação e de Inovação Tecnológica (21 alunos).

dos alunos inscritos nas escolas públicas portuguesas com tutela exclusiva do Ministério da Educação, considerou-se que a manutenção dos estudantes inscritos em cursos de aprendizagem iria distorcer os procedimentos analíticos operados.

Relativamente aos cursos CEF, que representam 0,8% do universo, e embora a maioria dos alunos matriculados na base de dados disponível se encontrem nas escolas, não é tutelado exclusivamente pelo Ministério da Educação, pelo que também foram retirados da análise.

Assim sendo, tanto os estudantes inscritos em PIEF no 1º ciclo como os matriculados nos cursos de aprendizagens e nos cursos CEF foram retirados da análise.

Cabe tecer uma reflexão acerca das categorias disponibilizadas para este indicador, uma vez que aponta o ensino básico geral, no caso do ensino básico, e os cursos científico-humanísticos, no caso do ensino secundário, enquanto "ensino regular". Na base de dados trabalhada para este estudo foi efetuada a recodificação da categoria, dividindo-a em duas e renomeando-as. A nomenclatura "ensino regular" pressupõe uma via "normal", em prejuízo de outra "anormal", o que categoriza e atribui valor e relevância às diferentes opções. Se no ensino básico esta nomenclatura correspondia de facto ao ensino geral, o que, apesar da classificação que opera, seria mais enquadrável, no caso do ensino secundário tal não se coloca, uma vez que existem diferentes opções com peso. De facto, a nomenclatura espelha a ideia de que os cursos científico-humanísticos são a "normalidade" e desvaloriza os cursos profissionais, hábito entre o senso comum. Além disso, o "ensino regular" está presente em todos os ciclos de ensino, pelo que considera os CCH uma continuação lógica do ensino básico geral, valorizando-os em detrimento de outras opções.

Para o indicador "Modalidade" não foram detetados casos omissos[58] embora seja de ressalvar que foram excluídos 27.704 alunos da amostra, correspondentes a 2,7%, por estarem inscritos em modalidades que poderiam enviesar a análise.

2.3.5 Programa TEIP

O Programa Territórios Educativos de Intervenção, vulgarmente nomeado de programa TEIP, é enquadrado pelo Despacho Normativo Nº 20/2012. Segundo o site da Direção Geral de Educação[59], "o Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137[60] [em 2023 correspondiam a 146] agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência,

[58] O ponto 2.6 sintetiza todos os *missings* (valores omissos) das diferentes variáveis.
[59] https://www.dge.mec.pt/teip consultado a 06 de Abril de 2020.
[60] No ano letivo em análise, 2018/19, eram 137 – 131 agrupamentos de escolas e 6 escolas não agrupadas. Os 131 agrupamentos correspondem a 701 estabelecimentos, em que o Programa TEIP está implementado.

a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos".

No presente estudo utiliza-se o Programa TEIP como uma *proxy* para explorar territórios económica e socialmente desfavorecidos, além de se perceber a eficiência ou não do programa, uma vez que o sistema de informação MISI faculta dados específicos sobre o programa TEIP, não se verificando o mesmo relativamente a outros programas implementados no sistema de ensino português.

De modo a abordar as escolas albergadas pelo programa TEIP, utilizou-se a variável "Fase_TEIP", recodificando a variável, uma vez que não interessava para o estudo a fase de TEIP em que cada escola se encontrava mas sim se se tratava ou não de uma escola abrangida pelo programa TEIP:

ANTIGOS VALORES	NOVOS VALORES
99	Não TEIP
[Fase] 1 [Fase] 2 [Fase] 3 [Fase] 4	TEIP

Para este indicador não foram detetados casos omissos[61].

2.3.6 Recursos Humanos

De modo a melhor operacionalizar os Recursos Humanos das escolas, obteve-se duas novas bases de dados: uma acerca dos docentes e outra dos funcionários não docentes. Cada uma corresponde a uma base de dados nova, com diferentes indicadores e com lógicas de funcionamento diferenciadas. Em cada uma das bases de dados, um caso corresponde a um docente/funcionário não docente e não a um aluno, pelo que é possível através destas bases de dados criar rácios com que seguidamente se caraterizam os estudantes, sabendo que se trata de uma *proxy*, uma vez que não é disponibilizada a informação específica acerca de cada estudante/turma mas sim de cada escola (por exemplo, sabe-se que há 4 professores associados a uma escola e sabe-se as caraterísticas de cada um desses docentes. No entanto, não se sabe se determinado estudante é lecionado por esse professor em específico ou não).

Assim, optou-se por criar índices para cada um dos indicadores, originando as seguintes variáveis:

[61] O ponto 2.6 sintetiza todos os *missings* (valores omissos) das diferentes variáveis.

VARIÁVEL	PROCESSO
Professores número	Número total de professores associados a cada escola
Professores sexo	Foi criado um índice de feminização entre 1 e 0. Quanto mais elevado, mais feminizados são os professores de determinada escola
Professores vínculo	Foi criado um rácio entre ser do quadro ou ser contratado, entre 1 e 0. Quanto mais elevado, mais estável é o vínculo
Professores idade	Foi realizada uma média de idades dos professores de cada escola
Professores nacionalidade	Foi criada inicialmente um variável que definia se o professor era estrangeiro ou não, com base na sua nacionalidade, único indicador disponível acerca da origem imigrante do professor. Posteriormente criou-se um rácio de 1 a 0, em que quanto mais elevado, maior era a proporção de professores com nacionalidade portuguesa
Rácio professor-aluno	Foi criado um rácio professor-aluno, cruzando o número de professores de determinada escola e o número de alunos matriculados nessa mesma escola
Funcionários sexo	Foi criado um índice de feminização entre 1 e 0. Quanto mais elevado, mais feminizados são os funcionários de determinada escola
Funcionários idade	Foi realizada uma média de idades dos funcionários de cada escola
Funcionários nacionalidade	Foi criada inicialmente um variável que definia se o funcionário era estrangeiro ou não, com base na sua nacionalidade, único indicador disponível acerca da origem imigrante dos funcionários. Posteriormente criou-se um rácio de 1 a 0, em que quanto mais elevado, maior era a proporção de funcionários com nacionalidade portuguesa
Funcionários vínculo	Foi criado um rácio entre ter um contrato por tempo indeterminado, estar contratado a tempo resolutivo certo ou ter um contrato de emprego e inserção ou fundo de desemprego entre 1 e 0. Quanto mais elevado, mais estável é o vínculo

Funcionários número	Número total de funcionários associados a cada escola
Assistentes Operacionais número	Número total de assistentes operacionais associados a cada escola
Rácio funcionário-aluno	Foi criado um rácio funcionário-aluno, cruzando o número de funcionários de determinada escola e o número de alunos matriculados nessa mesma escola
Rácio Assistente Operacional-aluno	Foi criado um rácio assistente operacional-aluno, cruzando o número de assistentes operacionais de determinada escola e o número de alunos matriculados nessa mesma escola

É de notar que não foi possível recolher as qualificações dos docentes e dos funcionários, o que permitiria analisar mais uma componente relevante das escolas e da sua organização.

2.4 Indicadores de (in)sucesso escolar: contexto, categorias e interpretações

Tendo como objetivo o estudo dos indicadores relativos ao (in)sucesso escolar, abordaram-se na análise empírica diferentes indicadores, que se detalham de seguida, ressalvando as precauções teórico-metodológicas a ter na sua interpretação.

2.4.1 Taxa de retenção e desistência e Taxa de transição/conclusão

Para operacionalizar a retenção e desistência escolar, utilizou-se a variável respeitante à situação dos alunos no final do ano, cujas categorias se dividem em "retenção e desistência" ou "transição/conclusão". Desta forma, é possível compreender que alunos retiveram e que alunos transitaram e, a partir daí, cruzar esse dado com os restantes indicadores, para aferir tendências entre os alunos que ficam retidos no mesmo ano curricular e os que transitam.

É de assinalar que as categorias deste indicador abrangem diferentes casos. Na situação "retenção e desistência", estão contabilizados os estudantes que ficam retidos, isto é, que não obtêm êxito no aproveitamento escolar em determinado ano, bem como alunos que desistem, "situação que ocorre em consequência do abandono temporário do aluno ou formandos da frequência das atividades letivas de um curso, de um período de formação ou de uma ou mais disciplinas no decurso de um ano letivo" (DGEEC & DSEE, 2020, p. 16)., albergando os alunos que abandonam, que anulam a matrícula ou que se encontram excluídos por excesso de faltas. Na categoria "transição/conclusão" estão englobados

tanto os estudantes que transitam para ano seguinte como os alunos que concluem o ciclo de estudos, obtendo êxito no aproveitamento escolar.

Para o indicador "situação do aluno" não foram detetados casos omissos.

2.4.2 Desvio etário

Para medir o insucesso escolar continuado, optou-se por se calcular o desvio etário de cada estudante. Para tal, primeiramente utilizou-se a data de nascimento do estudante para calcular a idade que teria dia 15 de setembro de 2018, sabendo que a matrícula no 1º ano é obrigatória para os estudantes que fazem 6 anos até dia 15 de setembro:

ANTIGOS VALORES	NOVOS VALORES
Data de nascimento	Idade que tinha aquando da matrícula no ano letivo 2018/19

Na elaboração deste indicador optou-se por uma metodologia mais conservadora, na qual se definiu como data para a elaboração dos cálculos etários o dia 15 de setembro, uma vez tratar-se do dia legalmente definido como limite de inscrição – os estudantes que perfazem 6 anos até dia 15 de setembro têm de se matricular no 1º ano de escolaridade nesse ano. A legislação também permite que quem faça 6 anos até ao final do ano civil (de 16 de setembro a 31 de dezembro) se possa matricular no 1º ano, embora fique sujeito à existência de vagas. Uma vez que a lei aponta para a obrigação de matrícula apenas dia 15 de setembro, e de modo a não correr o risco de atribuir uma retenção a estudantes que façam anos depois dessa data e se tenham inscrito no 1º ano no ano letivo seguinte, optou-se por utilizar o dia 15 de setembro como marco para o cálculo do desvio etário. Esta metodologia poderá levar a alguns equívocos, nomeadamente apagar uma retenção de estudantes que se inscrevam um ano antes, no entanto pareceu ser a mais adequada, no sentido em que se garante que não se avolumam nem se criam retenções erradamente.

Numa operação paralela, calculou-se a idade modal para cada ano de escolaridade, tendo-se posteriormente, e após extrair a idade de cada estudante, cruzado a idade de cada aluno com a idade modal, compreendendo se existia algum desvio e, em caso positivo, de quantos anos. Assim, foi possível calcular o número de retenções acumuladas de cada estudante, agrupando em cinco categorias, sendo elas i) entrou antes de tempo; ii) sem desvio etário; iii) 1 ano de desvio; iv) 2 anos de desvio; e v) 3 ou mais anos de desvio:

ANTIGOS VALORES	DADOS APURADOS	NOVOS VALORES
Idade que tinha aquando da matrícula no ano letivo 2018/19	Diferença entre a idade do aluno e a idade modal do ano escolar que frequenta	Entrou antes de tempo Sem desvio etário 1 ano de desvio 2 anos de desvio 3 ou mais anos de desvio

É necessário algum cuidado na interpretação dos dados, uma vez que o insucesso continuado existe realmente quando os alunos apresentam dois ou mais anos de desvio etário, isto é, têm mais do que uma retenção. De facto, ter um ano de desvio etário pode ser pouco significativo para o trajeto dos estudantes, inclusive não representando um percurso de insucesso, podendo dever-se a outras situações, como a entrada no sistema de ensino um ano mais tarde, a mudança de escola que atrasou um ano o percurso escolar, o facto de ter mudado de curso ou de modalidade de ensino ou casos de migrações que forçaram a perca de um ano. Assim, embora estes casos não configurem valores significativos no universo, é relevante ter em atenção estes fatores quando se analisam os dados. Decidiu ainda assim manter-se separado na análise (poderia ter-se somado os estudantes que não apresentam nenhum desvio etário com os que apresentam 1 ano, considerando que este não é estruturador) uma vez que um ano de desvio etário, embora possa não ser uma retenção de facto, implica a matrícula numa turma com estudantes mais novos e, consequentemente, o estigma associado à retenção, mesmo que esta não tenha existido por insucesso escolar.

Além disso, isto demonstra que os dados de maior interesse se prendem com os percursos de sucessivo insucesso, que sucedem quando um estudante acumula duas ou mais retenções.

Importa ainda referir que se ponderou a realização de um exercício de acompanhamento dos estudantes de modo longitudinal pelas diferentes bases de dados dos 12 anos letivos anteriores, de modo a traçar o percurso real do estudante. Esta seria uma hipótese que dotaria o presente indicador de maior robustez. No entanto, e quando a presente dissertação foi realizada, dadas as possibilidades objetivas para tal exercício, tendo em consideração as infraestruturas e equipamentos disponibilizados pela DGEEC, assim como as debilidades e os casos omissos encontrados nas bases de dados passadas, sobretudo anteriores ao ano letivo 2013/14, optou-se por não prosseguir essa metodologia, adotando a apresentada anteriormente que foca a utilização do indicador desvio etário como *proxy* dos trajetos de insucesso escolar acumulado.

Para o indicador “Data de nascimento” não foram detetados casos omissos, assim como para o indicador “Desvio etário”.

2.4.3 Médias das classificações finais

De modo a analisar as médias das classificações finais, começou por se trabalhar uma base de dados autónoma, uma vez que quando se iniciou o trabalho empírico as classificações não estavam disponíveis. Assim, trabalhou-se separadamente uma base de dados referente às classificações, em que cada linha correspondia a uma classificação e, em coluna, estava identificado o código do estudante a quem essa classificação se referia e o código da disciplina em causa. A primeira base de dados de classificações trabalhada correspondia apenas às classificações no final do ano. Uma vez que não seria possível aprofundar a análise acerca de cada uma das disciplinas, e depois de confirmado que os estudantes tinham as classificações disponíveis para as diferentes disciplinas, optou-se pela agregação das classificações em médias de classificações, obtendo-se a média final do estudante. Posteriormente, agregou-se a média de cada estudante na base de dados inicial, processo que atrasou a análise empírica, uma vez que os códigos de alunos utilizados entre as bases de dados não eram semelhantes e, como tal, foi necessário encontrar tabelas de conversão que correspondessem aos dois tipos de códigos utilizados.

Após esta operacionalização, constatou-se que o número de casos omissos era elevado (47,2%), pelo que se decidiu solicitar uma nova base de dados referente às classificações no 3º período e, no caso dos alunos que não tinham classificações finais de ano, utilizou-se uma *proxy* das classificações no 3º período. Estas classificações foram transpostas mais uma vez para a base de dados inicial (e mais uma vez se necessitou de uma nova tabela de conversão, uma vez que os códigos tinham outra vez alterado) e agregaram-se as duas variáveis (média das classificações no final do ano e média das classificações no 3º período), dando primazia à média das classificações no final do ano e, apenas nos casos em que esta era omissa, à média das classificações no 3º período. Estes são os valores omissos para as três variáveis testadas:

	MÉDIA CLASSIFICAÇÕES – NOTA FINAL	MÉDIA CLASSIFICAÇÕES 3º PERÍODO	MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES FINAL
Número de alunos válido	536.793	710.383	726.073
Número de alunos omissos	479.681	306.091	290.401
% de alunos válida	52,8	69,9	71,4
% de alunos omissa	47,2	30,1	28,6

Esta nova variável, nomeada "média das classificações finais" foi a utilizada, com 28,6% de casos omissos.

2.4.4 Exames nacionais

Para a análise dos exames nacionais, utilizou-se uma base de dados distinta, referente às classificações dos exames nacionais, tendo, no entanto, um FKEntidade para cada estudante (um código de estudante) passível de, através de tabelas de conversão, ser agregada à base de dados em uso e, assim, relacionar as classificações dos exames nacionais com os estudantes e as suas caraterísticas sociais e escolares.

No 3º ciclo foram exploradas as classificações no exame nacional de português e matemática do 9º ano, agregando as diferentes disciplinas de português (PortuguêsNE3º ciclo, Português Língua Segunda, Português, Português Língua), assim como de matemática (MatemáticaME3º ciclo, Matemática).

No 12º ano, e dada a dispersão de exames nacionais possíveis de analisar, que albergam sempre uma minoria de estudantes no universo em análise, optou-se pela seleção apenas do exame nacional de português, como exemplificativo dos resultados nos exames nacionais, embora tendo presente que as classificações do exame de português são tendencialmente diferentes de outras disciplinas, nomeadamente matemática, como se verifica nos resultados do exame de 9º ano.

Uma nota metodológica relevante prende-se com a ideia de que estas provas não devem ser analisadas longitudinalmente, uma vez que em cada ano as provas são distintas, por vezes alterando também as regras delimitadoras do instrumento de avaliação e, assim, seria errado pensar nos exames enquanto objeto similar de ano para ano (Pereira M. J., 2011), pelo que os resultados dos exames nacionais se circunscrevem ao ano letivo 2018/19.

Uma vez que os resultados dos exames nacionais seguiam tendencialmente as médias de classificações finais, e tendo em atenção tanto a expressão dos casos omissos desta variável como o facto dos seus resultados reproduzirem os das classificações finais (mas de modo menos extensivo, uma vez que os exames nacionais não albergam todos os anos curriculares), optou-se pela não apresentação deste indicador ao longo da análise, tendo sido removido o ponto empírico referente a este indicador. De facto, a análise que se concluiu ser meritória acerca destes dados prende-se sobretudo com a sua comparação com as classificações finais, ao encontrar diferentes flutuações, assim como na comparação entre os diferentes exames nacionais, nomeadamente os de matemática e de português de 9º ano. Não sendo sobre essa temática que se foca a presente dissertação, entendeu-se que o indicador ficaria descontextualizado da análise operada, pelo que foi retirado e será publicado num outro formato, especificamente acerca dos exames nacionais. Ainda assim, sinaliza-se a proximidade entre os resultados dos exames nacionais e das classificações finais, identificando-se as mesmas tendências sociais.

2.4.5 Perfis de (in)sucesso escolar

Após a análise do (in)sucesso escolar em cada uma das variáveis apontadas anteriormente, sinalizou-se a necessidade de operar uma análise transversal aos diferentes indicadores, de modo a compreender se existiam "tipos" de alunos, isto é, perfis de sucesso ou insucesso escolar mais marcados. Deste modo, efetuou-se uma análise de *clusters*[62] para cada ciclo de ensino no ensino básico e para cada ano curricular no ensino secundário, encontrando-se no 1º ciclo de ensino 4 perfis e nos restantes ciclos 5 perfis de (in)sucesso escolar. A análise de *clusters* foi realizada em separado devido tanto às peculiaridades de cada um dos ciclos de ensino (entre os quais as variáveis alteram consideravelmente), como ao facto de as classificações serem balizadas de forma diferente no ensino básico ou no ensino secundário. No caso do ensino secundário, a análise foi feita para cada ano curricular dadas as diferenças significativas encontradas entre cada ano, realidade que não se encontra tão marcadamente explícita nos restantes ciclos de ensino. Desta forma, criaram-se as seguintes categorias para cada variável:

VARIÁVEL	CATEGORIAS
Perfis de sucesso escolar 1º CEB	Sucesso com insucesso passado
	Sucesso com insucesso passado e boa média
	Sucesso com média baixa
	Sucesso geral
Perfis de sucesso escolar 2º CEB	Insucesso geral
	Insucesso sem insucesso passado
	Sucesso com insucesso passado
	Sucesso com média baixa
	Sucesso geral
Perfis de sucesso escolar 3º CEB	Insucesso geral
	Insucesso sem insucesso passado
	Sucesso com insucesso passado
	Sucesso com média baixa
	Sucesso geral
Perfis de sucesso escolar 10º ano	Insucesso geral
	Sucesso com insucesso passado
	Sucesso com média baixa

[62] Para uma explicação mais detalhada acerca do procedimento da análise de *clusters*, consultar o ponto 2.5, referente à explicitação dos procedimentos estatísticos operados, especificamente o ponto 2.5.2, acerca da Análise de *Clusters.*

	Sucesso com boa média
	Sucesso com ótima média
Perfis de sucesso escolar 11º ano	Insucesso geral
	Sucesso com insucesso passado
	Sucesso com média baixa
	Sucesso com boa média
	Sucesso com ótima média
Perfis de sucesso escolar 12º ano	Insucesso geral
	Insucesso com insucesso passado e média positiva
	Sucesso com insucesso passado
	Sucesso com boa média
	Sucesso com ótima média

No caso do 1º ciclo, e embora a análise de *clusters* seja significativa (*sig*<0,001), a percentagem de casos omissos é bastante elevada (53,9%), pelo que a análise neste ciclo de ensino deve ser bastante cautelosa. Relativamente aos restantes ciclos do ensino básico, no 2º CEB existe 13,8% de casos omissos e no 3º ciclo 14,3% de casos omissos. A caraterização dos casos omissos no ensino secundário é a seguinte: no 10º ano 27,4%; no 11º ano 26,1%; e no 12º ano 19%.

2.5 Breve explicitação dos procedimentos estatísticos operados

Além da validação e transformação da base de dados e dos procedimentos operacionalizados para a criação de cada um dos indicadores expostos anteriormente, é relevante explicitar os procedimentos estatísticos operacionalizados ao longo da análise e que originaram a diferente informação analisada.

2.5.1 Análise Descritiva e Inferencial

Ao longo da maioria dos capítulos empíricos vai-se realizando análise descritiva dos dados, de modo a melhor conhecer e caraterizar o universo e as variáveis em causa, bem como análise inferencial, que auxilia na avaliação das correlações e associações entre indicadores, bem como a força dessa associação, e, assim, compreender se estão ou não relacionadas, através dos testes ETA, Qui-quadrado, V de Cramer, Ró de Spearman ou R de Pearson.

É de assinalar que para todos os quadros ou tabelas em que se cruzam indicadores foi calculado o teste ETA, Qui-quadrado, V de Cramer, Ró de Speramen ou R de Pearson conforme o que se

apropriasse para avaliar a correlação, a associação ou a força da associação entre as variáveis apresentadas.

2.5.2 Análise de *Clusters*

De modo a compreender como se agrupam os estudantes consoante o (in)sucesso escolar e, assim, criar perfis que o reflitam, operacionalizaram-se algumas análises de *clusters*, permitindo a construção dos perfis de (in)sucesso escolar, para a qual se realizaram seis análises de *clusters* em separado, uma para o 1º ciclo, outra para o 2º ciclo, outra para o 3º ciclo, outra para o 10º ano, outra para o 11º ano e outra para o 12º ano. Inicialmente foi operado o método hierárquico, analisando-se o diagrama de *Dendogram*, no qual se constatou existirem tendencialmente cinco agregados, à exceção do 1ºCEB, no qual se verificaram quatro agregados.

Tratando-se de uma amostra de larga dimensão, e tendo em consideração que todos os indicadores são quantitativos, utilizou-se o método não hierárquico *K-means Clusters* (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995) (Maroco, 2018). Dado o verificado anteriormente, agruparam-se os dados em cinco perfis em todos os ciclos de ensino e em quatro perfis no 1º ciclo. Posteriormente, cruzaram-se os perfis resultantes da análise de *clusters* com outros indicadores, de modo a caraterizar melhor cada perfil e a compreender as suas raízes sociais.

2.5.3 Análise de Correspondência Múltiplas (ACM)

De modo a calcular tanto a variável ISEI como a compreender o espaço social da escola, foram aplicadas Análises de Correspondência Múltipla (ACM).

Para a construção do Índice de Estatuto Socioeconómico (ISEI), uma variável *proxy* que mede o estatuto socioeconómico dos estudantes, e conforme proposto em Capucha *et al.* (2017), realizaram-se quatro Análises de Correspondências Múltiplas (ACM) a partir de três variáveis (escolaridade da mãe, escolaridade do pai e benefício de ASE), uma para cada ciclo de ensino. Através da ACM, que analisa as associações entre as variáveis, e utilizando o processo de quantificação ótima, foi possível obter um *score* para cada estudante, situando-o num contínuo, de menor para maior estatuto socioeconómico e, assim, criar um índice. Esta variável foi posteriormente estandardizada.

Foi ainda realizada uma ACM para cada um dos ciclos do ensino básico e cada ano curricular do ensino secundário, a fim de explorar o espaço social da escola, exposto no Capítulo 6. Deste modo, exploraram-se as associações privilegiadas entre os indicadores, procurando detetar-se configurações distintas entre as categorias e, assim, compreender grupos ou perfis de estudantes com caraterísticas sociais e escolares semelhantes.

Antes de mais, recodificaram-se todas as variáveis quantitativas, de modo a transformá-las em qualitativas nominais e, em alguns casos, agruparam-se em escalões.

Operou-se de seguida uma ACM para o máximo de dimensões, a fim de identificar o número de dimensões estruturantes do espaço multidimensional a reter para a análise, com a seguinte fórmula *rmax* = min (n - 1, p - max (m1; 1)). A análise da inércia (variância explicável) de cada dimensão demonstrou que as duas primeiras dimensões deveriam ser retidas, analisando-se de seguida que indicadores discriminavam mais em cada dimensão e, assim, mais contribuíam para essa mesma dimensão.

Posteriormente, repetiu-se a ACM bidimensional, acrescentando-se variáveis suplementares, que permitem enriquecer a análise das configurações das categorias das variáveis ativas e, assim, interpretá-las também no plano das categorias. Foram igualmente requisitadas as quantificações das variáveis, as medidas de discriminação e as representações gráficas, presentes, assim como a sua interpretação, no capítulo em questão.

2.5.4 Modelo de moderação quantitativo

Sobretudo no Capítulo 4, referente aos impactos da organização escolar, interessava estimar a probabilidade de um aluno ter uma média de classificações superior ou inferior consoante cada um dos fatores da organização escolar, por ciclo de ensino, e ainda se essa relação era moderada pelo estatuto socioeconómico dos alunos, ou seja, se essa relação era condicionada ou alterada pelos capitais dos estudantes (Figura 2.5.4.1).

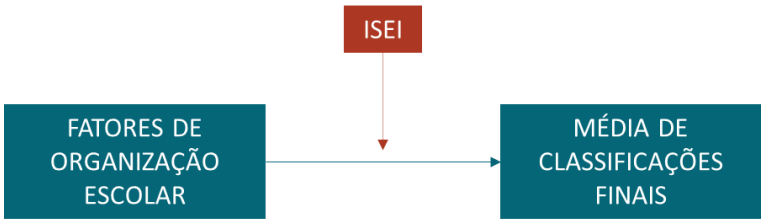


FIGURA 2.5.4.1 Moderação do ISEI na relação entre diferentes variáveis e a média final dos alunos

Assim, foi realizado para cada um dos ciclos de ensino separadamente (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário) um modelo de moderação quantitativo, aplicando-se uma regressão linear quantitativa, uma vez que a variável dependente se trata de uma variável quantitativa, isto é, as categorias correspondem a uma escala numérica, sendo esta relação moderada posteriormente através do ISEI aluno. Foi realizado, para tal, uma macro PROCESS em SPSS (Hayes, 2013). Para operacionalizar esta ferramenta de análise de regressões lineares, foi necessário fazer o *download* da

mesma através do *Canadian Centre for Research Analysis and Methods* e, posteriormente, trabalhar com os técnicos informáticos da DGEEC de forma que a extensão de SPSS "PROCESS v4.2 by Andrew F. Hayes" fosse instalada na pasta referente ao utilizador da doutoranda e, assim, o pudesse utilizar na base de dados desta dissertação e aplicar a análise.

Realizou-se inicialmente para todos os indicadores uma regressão logística binária com moderação em que a variável dependente, em vez de ser a média de classificações do aluno, era uma *dummy* acerca de reter/desistir ou não, pelo que sendo esta dicotómica, a regressão logística foi binária. No entanto, e tendo em consideração que a análise utilizando a média de classificações final permitia uma interpretação mais completa, extensa e aprofundada para cada uma das variáveis, em que os resultados eram mais ricos, optou-se pela utilização dessa em substituição da probabilidade de transitar/concluir ou reter/desistir e, assim, elaborou-se um modelo de moderação quantitativo (Agresti , 2012).

Este procedimento foi utilizado no cruzamento com as seguintes variáveis: dimensão de turma, rácio professor-aluno, rácio funcionário-aluno, rácio assistente operacional-aluno, modalidades e ISEI-turma, como se apresenta no Capítulo 4.

2.5.5 Regressão logística binária

O sub-capítulo 6.1 resulta empiricamente da elaboração de diferentes modelos de Regressão Logística Binária orientados para a identificação dos fatores que promovem o insucesso escolar no contexto português. A análise foi operada para os diferentes anos curriculares e para os diferentes ciclos de ensino, tendo-se no final optado por apresentar os resultados do ensino básico e do ensino secundário agregados, de modo a não ser desnecessariamente exaustivo, uma vez que os dados seguem as mesmas tendências.

Para o desenvolvimento da presente análise, recorreu-se à regressão logística binária, que permite inferir as conclusões obtidas ao longo do estudo. Note-se que a regressão logística binária é indicada para os casos em que a variável dependente é dicotómica, ou seja, é composta por duas classes (categorias) mutuamente exclusivas.

Para desenvolver esta análise, e partindo da análise de *clusters* desenvolvida no ponto 5.4 e explanada metodologicamente nos pontos 2.4.5 e 2.5.2, começou por se dividir os alunos em dois grupos, agregando os estudantes que se encontravam numa das categorias de sucesso escolar na análise de *clusters* (e que, como tal, não têm retenção passada, no ano em análise transitaram e têm média de classificações positiva) e os que se situavam nas categorias de insucesso escolar (apresentando retenção passada ou tendo ficado retidos no ano em análise ou apresentando uma média de classificações negativa).

Posteriormente, foram analisados diferentes fatores explicativos para o insucesso escolar em Portugal, tendo em conta as características sociodemográficas e de desigualdade social (sexo, geração de origem imigrante, escolaridade dos pais, classe social dos pais e situação face à Ação Social Escolar) e os fatores de organização da escola (composição social das turmas, rácio professor-aluno, rácio funcionário-aluno, dimensão das turmas, estar inserido ou não numa escola TEIP e modalidade em que se encontram matriculados).

Deste modo, todas as variáveis utilizadas foram transformadas para ser possível proceder-se à análise, resultando nas seguintes variáveis:

A variável sexo resulta de uma variável *dummy* (feminino, sendo a categoria de referência masculino), a variável geração de origem imigrante é também uma variável *dummy* (1º geração, sendo a categoria de referência não ser de 1º geração), a variável escolaridade dos pais compreende diferentes níveis de escolaridade (até ao 3º ciclo; ensino secundário, sendo a categoria de referência o ensino superior), a variável classe social agrega as diferentes classes sociais (Empresários, Dirigentes e Liberais; Trabalhadores Independentes; Trabalhadores Independentes pluriativos; Agricultores Independentes; Agricultores Independentes pluriativos; Empregados Executantes; Operários Industriais; Assalariados Agrícolas; Assalariados Executantes pluriactivos, sendo a categoria de referência os Profissionais Técnicos e de Enquadramento), a variável situação face à Ação Social Escolar configura-se enquanto varável *dummy* (auferir ASE, sendo a categoria de referência não auferir o apoio), a variável relação ISEI-ISEI-turma (aluno favorecido em turma desfavorecida; aluno desfavorecido em turma favorecida; aluno desfavorecido em turma desfavorecida, sendo a categoria de referência aluno favorecido em turma favorecida), a variável rácio professor-aluno traduz-se numa variável *dummy* (mais de 15, sendo a categoria de referência 15 ou menos), assim como a variável rácio funcionário-aluno (mais de 30, sendo a categoria de referência 30 ou menos) e a variável TEIP (estar matriculado numa escola TEIP, sendo a categoria de referência não pertencer a uma escola TEIP), a variável dimensão de turma traduz-se em diferentes intervalos (10-15; 16-21; 22-27, sendo a categoria de referência 28-33) e a variável modalidade (cursos artísticos especializados, percursos curriculares alternativos e cursos profissionais, no caso do ensino secundário, sendo a categoria de referência o ensino básico geral no ensino básico e os cursos científico-humanísticos no ensino secundário).

2.6 Casos omissos

Nos quadros seguintes sintetizam-se os casos omissos tanto nas variáveis existentes previamente na base de dados, como nas variáveis construídas. É relevante apontar as condições de produção da informação disponibilizada, pelas fragilidades e problemas analíticos que surgiram no seu tratamento. Assim, com a análise destes dados, é possível conhecer a percentagem de estudantes para os quais não existia informação acerca de cada uma das variáveis e, assim, ter em atenção as precauções necessárias a ter na interpretação de cada indicador.

QUADRO 2.6.1 Casos omissos por variável existente face ao total de alunos inscritos nos ensinos básico e secundário, 2018/19 (%)

VARIÁVEL EXISTENTE	% DE CASOS OMISSOS
FKentidade	0
FKentidade_novo	0
FKentidade_novo_3	0
Tipo de ensino	0
CAgrupamento	9,29
Agrupamento	0
Cescola	0
Cestabelecimento	0
Estabelecimento	0
Cod_NUTIII	0
NUTIII	0
Cod_concelho	0
Concelho escola	0
Cod_freguesia	0
Freguesia escola	0
Fase_TEIP	0
Organização	0
Orientação	0
Nível ensino	0
Ciclo de estudos	0
Modalidade	0
Ano curricular	0,2
TURMA	0,08
Género	0

Data de nascimento	0
Parentesco Encarregado de Educação	0,4
Nacionalidade EE	0,8
Naturalidade EE	0,8
Nacionalidade aluno	0
Naturalidade aluno	9,8
Nacionalidade mãe	1,7
Naturalidade mãe	1,7
Nacionalidade pai	4
Naturalidade pai	4
Habilitações mãe	1,6
Habilitações pai	3,8
Habilitações EE	0,5
Profissão mãe	1,9
Profissão pai	4,2
Situação no emprego mãe	1,8
Situação no emprego pai	4,1
Escalão ASE	0,4
Situação do aluno	0

FONTE | DGEEC (dados próprios)

QUADRO 2.6.2 Casos omissos por variável existente face ao total de docentes, 2018/19 (%)

VARIÁVEL EXISTENTE	% DE CASOS OMISSOS
Género	0
Vínculo	14,04
Idade	0
Nacionalidade	0
Categoria	17,71
CEscola	0
FKentidade	0

FONTE | DGEEC (dados próprios)

QUADRO 2.6.3 Casos omissos por variável existente face ao total de pessoal não docente, 2018/19 (%)

VARIÁVEL EXISTENTE	% DE CASOS OMISSOS
Género	0
Vínculo	0 (mas 0,89% como "outro")
Idade	0
Nacionalidade	0
Categoria	31,24
CEscola	0
FKentidade	0

FONTE | DGEEC (dados próprios)

QUADRO 2.6.4 Casos omissos por variável construída face ao total de alunos inscritos nos ensinos básico e secundário, 2018/19 (%)

VARIÁVEL CONSTRUÍDA	% DE CASOS OMISSOS
Naturalidade mãe	1,7
Naturalidade pai	4,0
Naturalidade aluno	9,8
Origem migratória mãe	1,7
Origem migratória pai	4,0
Origem migratória aluno	9,8
Estatuto migratório amplo	11,9
Estatuto geracional	11,9
Origem nacional	5,4
Região	5,4
Escolaridade mãe	14,7
Escolaridade pai	23,7
Escolaridade familiar dominante	11,9
Beneficiário de ASE	0,4
Nível profissão mãe	2,4
Nível profissão pai	4,4
Situação na profissão mãe	3,1
Situação na profissão pai	5,3
ACM mãe inicial	40,1
ACM pai inicial	38,9
ACM total	11,9
ACM mãe final	40,1

ACM pai final	38,9
Classe familiar	24,1
Idade	0,24
Desvio etário	0,24
Desvio etário agregado	0,24
Escola TEIP	0
Turma nova	0,08
Turma mista	0,08
Dimensão turma inicial	0,08
Dimensão de turma final	8,65
Modalidade de ensino	2,7
Sexo	0
ISEI inicial	0
ISEI standardizado	0
ISEI-turma	0,08
Relação ISEI ISEI-turma	0,89
Professores número	0
Professores sexo	0
Professores vínculo	0
Professores idade	0
Professores nacionalidade	0
Rácio professor-aluno	0
Funcionários sexo	2,14
Funcionários idade	2,14
Funcionários nacionalidade	2,14
Funcionários vínculo	2,14
Funcionários número	2,14
Assistentes operacionais número	2,14
Rácio funcionário-aluno	2,14
Rácio assistente operacional-aluno	2,14
Media classificações – nota final	47,2
Média de classificações 3º período	30,1
Média das classificações final	28,6
Perfis de (in)sucesso escolar 1º ciclo	53,9
Perfis de (in)sucesso escolar 2º ciclo	13,8
Perfis de (in)sucesso escolar 3º ciclo	14,3

Perfis de (in)sucesso escolar 10º ano	27,4
Perfis de (in)sucesso escolar 11º ano	26,1
Perfis de (in)sucesso escolar 12º ano	19

FONTE | DGEEC (dados próprios)

2.7 Notas metodológicas acerca do mapeamento realizado

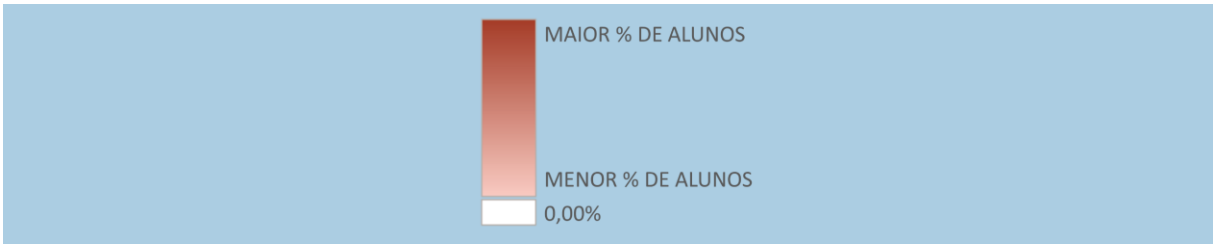
Os dados geográficos utilizados ao longo desta dissertação centram-se na distribuição dos municípios de Portugal Continental, que correspondem a 278 concelhos, operados através da sua localização vetorial. Elaborou-se igualmente um mapa mundo, recorrendo aos mesmos princípios metodológicos, de modo a ilustrar quais as origens nacionais mais presentes nos alunos matriculados no sistema de ensino público português.

Para expressar a distribuição dos dados, realizaram-se vários mapas, de modo a compreender qual das diferentes hipóteses metodológicas refletia melhor a distribuição do fenómeno no território: i) sequências continuas, através de gradientes de cores, ii) sequências descontínuas, através de intervalos, tendo sido testados intervalos iguais e também quebras naturais, iii) quantis, iv) média e v) desvio-padrão. Diferentes metodologias permitem ilustrar melhor fenómenos diferenciados, nomeadamente quando os valores têm uma distribuição equilibrada, quando os valores da amostra são mais concentrados em valores mais baixos ou mais altos e mais dispersos no outro extremo, quando os dados são assimétricos ou quando se pretende destacar a média ou os valores que se encontram acima ou abaixo dela. Uma vez que se tencionava, por um lado, adotar uma metodologia que pudesse ser transversal ao longo da cartografia da mesma e, por outro lado, manter um lógica gradiente ao longo dos mapas, socorreu-se a análise de uma distribuição de coloração gradual, desde vermelho claro a vermelho mais escuro, tendo sido elaborados 100 intervalos através do método *equal count*, repartindo os valores existentes por 100 intervalos iguais em ordem crescente, cuja cor na legenda se vai escurecendo à medida que os valores se tornam mais elevados. Assim, é possível ilustrar os dados visualmente, através de sequências contínuas de gradientes de cores com coloração gradual para os valores de cada território.

Os concelhos ou países, consoante os territórios em análise nos mapas, para os quais os valores correspondem a 0, estão sinalizados a branco na cartografia.

Sempre que foi pertinente a produção de um mapa, exportaram-se os dados da base de dados relativos aos diferentes indicadores para cada concelho. Posteriormente, codificou-se a base de dados pelos códigos de cada concelho, de modo a coincidirem os dados da base de dados com os dados vetoriais do mapa.

Optou-se por, ao invés de colocar legendas em todos os mapas apresentados, e uma vez que foi utilizada a mesma legenda para todos os mapas do trabalho, apresentar-se neste ponto a legenda, tratando-se de uma sequência de cor gradual, dos valores mais reduzidos (a vermelho claro) para os valores mais elevados (a vermelho escuro), como se pode verificar neste exemplo:



Dispensou-se a utilização da rosa dos ventos, na medida em que os mapas seguem a sua orientação natural para Norte.

Foram elaboradas escalas cartográficas para todos os mapas, de modo a permitir uma melhor orientação da dimensão territorial real de cada mapa.

Nos mapas de Portugal Continental estão ilustradas as suas fronteiras: com Espanha, representada pela cor castanho claro, ilustrativa de terra, a Este e a Norte, e com o Oceano Atlântico, representado pela cor azul claro, ilustrativa de mar, a Oeste e a Sul, contornando a costa portuguesa.

A maioria dos mapas apresentados refere-se à proporção de determinada variável por município. Tal significa que, em cada município, se quantificou a proporção de cada categoria de determinado indicador, sendo apresentado posteriormente de forma mapeada. Por exemplo, quando se ilustra a proporção de alunos com origem imigrante por município, está a demonstrar-se, dentro de cada município, qual é a percentagem de alunos de origem imigrante. Se entre os alunos matriculados no concelho de Lisboa, 19,3% forem de origem imigrante, então será esse o valor ilustrado no mapa. Diferente seria analisar-se a distribuição de estudantes de origem imigrante pelo país, como se faz nos mapas referentes à distribuição de alunos. Nesses casos, o total com que é calculado cada valor deixa de ser o total de alunos daquele indicador inscritos em cada município (como nos cálculos das proporções) e passa a ser o total de alunos daquela categoria no país.

Quando são apresentados "TOP" acerca dos concelhos, estes foram calculados consoante a proporção de cada categoria em cada concelho de Portugal Continental. Por exemplo, quando a análise se refere ao TOP3 de municípios com maior proporção de alunos de origem brasileira, o primeiro concelho, "Cascais", regista 10,6%, o que significa que 10,6% dos alunos matriculados no concelho de Cascais têm origem imigrante do Brasil.

CAPÍTULO 3

O primado da dimensão social: as diferentes vertentes das desigualdades sociais na escola

Neste capítulo abordam-se empiricamente diferentes fatores das desigualdades sociais que contribuem para a reprodução social através da escola, de modo a compreender como cada uma das variáveis é estruturante nesta reprodução. Pretende-se, por um lado, confirmar a desigualdade que cada fator produz, analisando-o individualmente e percebendo que meandros e impactos tem. Por outro lado, ao longo deste capítulo tenciona-se traçar um mapeamento para melhor analisar estas questões: pensando singularmente em cada variável e na sua relação com o desempenho escolar é possível ter uma interpretação específica de cada uma delas, para nos capítulos seguintes as relacionar com outros fatores e outras dimensões e obter uma perspetiva de conjunto.

Assim, primeiro analisam-se os fatores associados às desigualdades sociais de origem, seguidos dos fatores da organização escolar e, por fim, os resultados escolares, alcançando-se uma análise do panorama educativo português, variável a variável, numa análise mais incisiva, para posteriormente se pensar como estas variáveis se relacionam entre si.

3.1 A relevância das classes sociais 5 décadas após "La Reproduction"

O (in)sucesso escolar é influenciado pela classe social de origem dos estudantes, como revela um vasto número de trabalhos de investigação, referidos no Capítulo 1.

Considerando que a reprodução das classes sociais é multidimensional, afigura-se importante analisar o modo como a escola intensifica a reprodução de desigualdades que caracterizam as famílias em que nasceram, as trajetórias dos estudantes e as representações simbólicas que possuem, em suma, as caraterísticas objetivas e subjetivas que vão adquirindo e apreendendo desde que nascem e durante o seu crescimento, como o conceito de *habitus* (Bourdieu, 2010 [1979]) propõe, inseridos em sociedades marcadamente classistas.

Do ponto de vista empírico, no âmbito do presente trabalho, a classe social é operacionalizada através da tipologia ACM[63] (Almeida, Costa, & Machado, 1994). Assim, a classificação da classe social de origem dos estudantes faz-se através da profissão e da situação na profissão dos pais, criando uma

[63] Para um enquadramento desta tipologia e da sua utilização, consultar o ponto 1.3.1 e o ponto 2.2.1.

matriz de lugares de classe. Deste modo, através da situação na profissão e da profissão dos progenitores dos alunos, foram identificadas dez classes sociais, seguindo a tipologia proposta em Machado *et al.* (2003), conforme atrás apresentado (pág. 66).

Estas duas variáveis estão relacionadas com outras, como por exemplo o rendimento, a escolaridade ou o potencial acesso a bens de consumo ou de outra natureza. A profissão e a situação na profissão configuram-se igualmente como indicadores objetivos e de recolha mais operacionalizável, usualmente utilizados em grandes inquéritos, como é o caso da base de dados em que assentou o desenvolvimento do trabalho de investigação realizado no âmbito desta dissertação de doutoramento. No caso da educação, como afirma Ávila (2005, p. 216), "(...) os diferentes tipos de inserções socioprofissionais dos pais, estão em geral associados a graus de escolaridade distintos e tendem a corresponder a quadros de vida familiar desigualmente favoráveis à aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo".

As diferentes classes sociais correspondem a desiguais oportunidades, suportadas por distintos capitais económicos, sociais, culturais e simbólicos e pela criação e incentivo de diversos hábitos que se aproximam ou se afastam dos comportamentos e caraterísticas valorizados no sistema escolar.

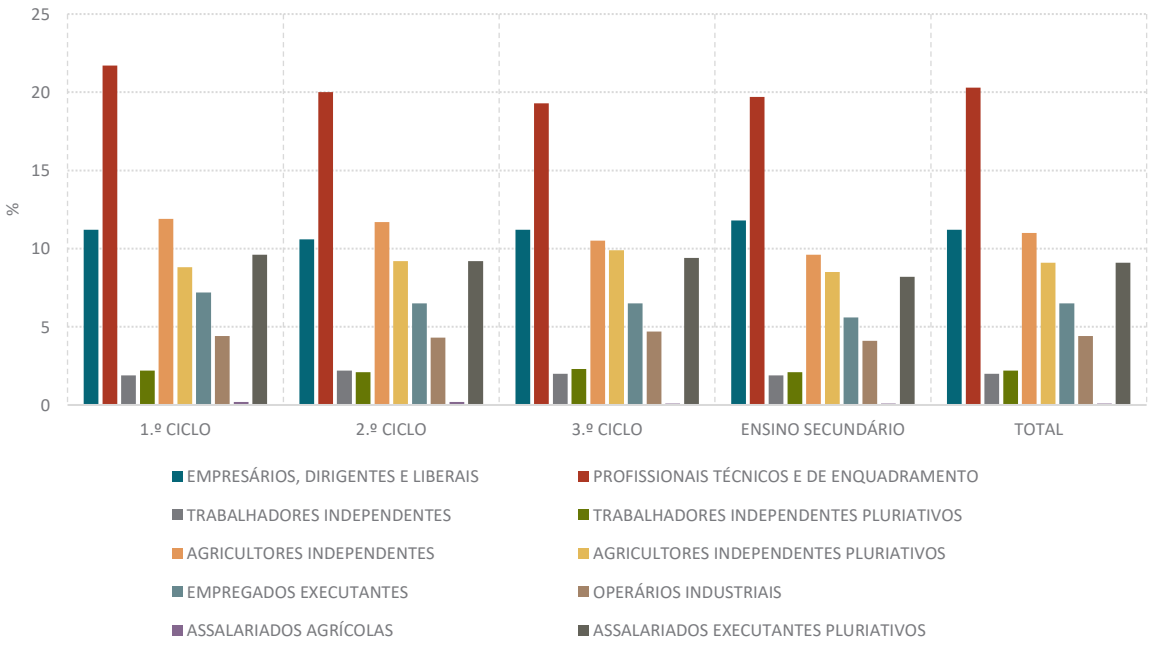


FIGURA 3.1.1 Alunos por classe familiar, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

A Figura 3.1.1 apresenta a distribuição das classes sociais de origem do total dos estudantes de Portugal Continental: as classes historicamente com maiores recursos culturais (Profissionais Técnicos e de Enquadramento – PTE – 20,3%) e económicos (Empresários, Dirigentes e Liberais – EDL – 11,2%)

representam no seu conjunto 31,5% das famílias de origem dos alunos, os independentes de diferentes setores de atividade representam 24,3% (distribuídos por Agricultores Independentes – AI – 11%, Agricultores Independentes Pluriativos – AIpl – 9,1%, Trabalhadores Independentes pluriactivos – TIpl – 2,2% e Trabalhadores Independentes – TI – 2%) e as classes sociais historicamente com menos recursos culturais, económicos, sociais e simbólicos representam 20,1% (distribuídos por Assalariados Executantes Pluriativos – AEpl – 9,1%, Empregados Executantes – EE – 6,5%, Operários Industriais – OI – 4,4% e Assalariados Agrícolas – AA – (0,1%)[64].

Na análise da classe familiar os valores omissos totalizam 24,1%, consubstanciando-se na variável com maior número de não respostas neste estudo[65], ainda que a dimensão e a escala destes dados reduzam substancialmente eventuais enviesamentos dos resultados apresentados. É de assinalar ainda que, no caso em que apenas existe informação individual de um dos progenitores, somente essa foi tida em consideração e, no caso dos progenitores terem classes sociais distintas, embora a opção pudesse ir no sentido de utilizar o indicador individual de classe da mãe, uma vez que esta assume maior impacto no percurso dos estudantes (Justino *et al.*, 2014; Adriana, Seabra & Martins, 2022), decidiu-se construir o indicador familiar de classe, que conjuga as classes sociais do pai e da mãe (Machado, et al., 2003), para uma análise mais rigorosa acerca da classe social dos alunos.[66]

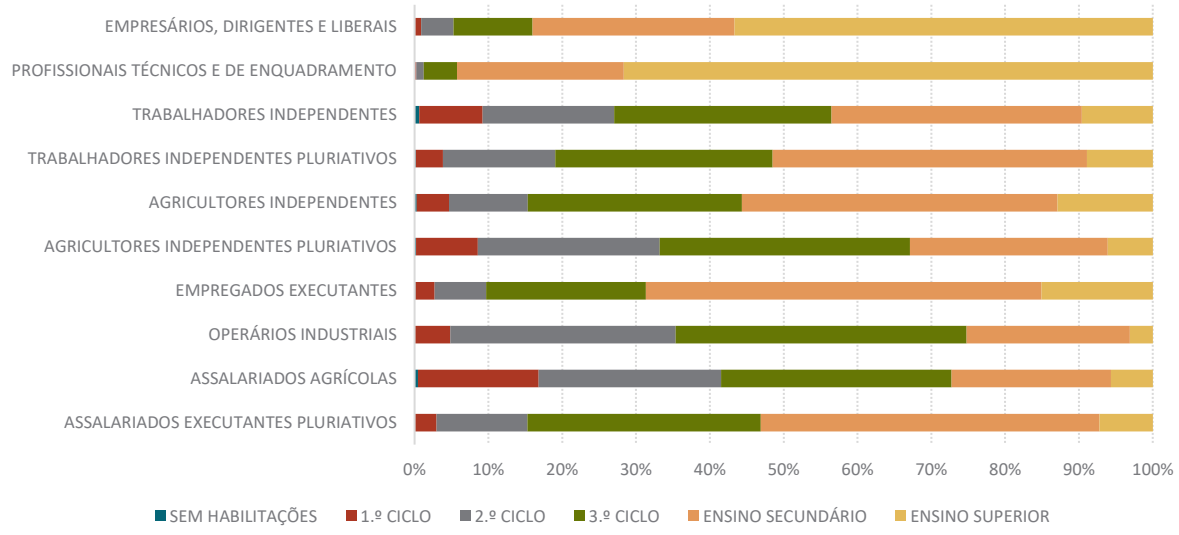


FIGURA 3.1.2 Distribuição de cada classe familiar por escolaridade familiar dominante, 2018/19 (%)

$X^2_{(63,\ 895.768)} = 339.646{,}536, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}252, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

[64] É de notar que as classes familiares não totalizam 100%, uma vez que existem 24,1% de casos ocultos, optando-se nesta situação por contabilizá-los nos cálculos percentuais, uma vez que sendo um valor elevado, poderia haver discrepâncias ao sumarizar as classes familiares, caso não fossem considerandos.

[65] O que significa que 24,1% dos alunos não apresenta informação acerca da profissão e da situação na profissão dos dois progenitores.

[66] Para uma análise mais detalhada acerca das opções metodológicas deste indicador, consultar o ponto 2.2.1.

A Figura 3.1.2 ilustra a distribuição de cada classe familiar consoante a escolaridade dos pais, de modo a aferir a relação entre as classes sociais de origem e os capitais culturais, evidenciando a desigual distribuição de capitais em função das classes sociais de origem dos alunos. Através de testes inferenciais, nomeadamente o teste qui-quadrado, sinaliza-se que existe uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis (embora a sua associação seja moderada). A grande maioria dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento (71,6%) é detentora de um diploma de ensino superior, assim como, com menor dimensão relativa, a maioria dos Empresários, Dirigentes e Liberais (56,7%). Nas restantes classes familiares, as percentagens de detentores do grau de ensino superior são francamente mais reduzidas, sendo a mais elevada a dos Empregados Executantes, com 15,1%. Nestes casos, as classes sociais familiares em que o ensino secundário tem mais peso são os Empregados Executantes (53,6%), os Assalariados Executantes pluriativos (45,9%), os Agricultores Independentes (42,8%), os Trabalhadores Independentes pluriativos (42,6%) e os Trabalhadores Independentes (33,9%). As classes familiares cujo valor mais elevado se situa no 3º ciclo são os Operários Industriais (39,4%), os Agricultores Independentes pluriativos (33,9%) e os Assalariados Agrícolas (31,2%), sendo de notar que nestes três casos o peso do 2º ciclo é também relevante (30,5%, 24,6% e 24,7%, respetivamente). A Figura 3.1.3 expõe a relação entre estas duas variáveis de modo mais evidente.

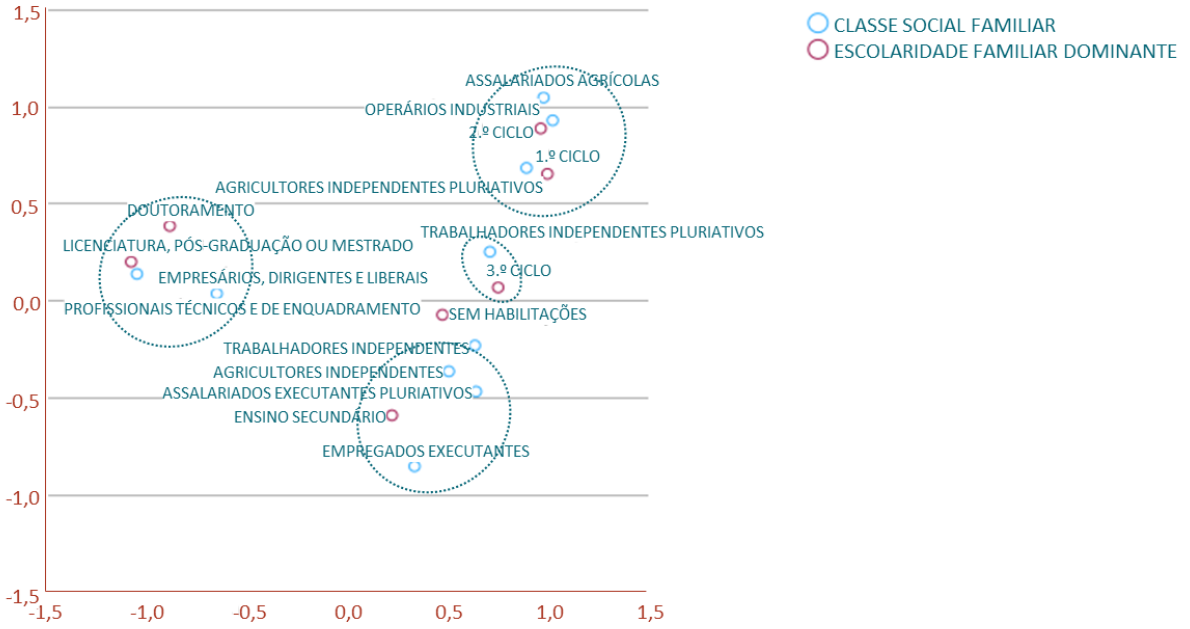


FIGURA 3.1.3 Relação entre classe familiar e escolaridade familiar dominante, 2018/19

$X^2_{(63,\ 895.768)} = 339.646{,}536, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}252, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Os progenitores cujas habilitações literárias correspondem ao ensino superior estão mais associados às classes familiares Profissionais Técnicos e de Enquadramento e Empresários, Dirigentes e Liberais.

Observa-se uma associação entre os Trabalhadores Independentes pluriativos e o 3º ciclo de escolaridade, bem como entre os Trabalhadores Independentes, os Agricultores Independentes, os Assalariados Executivos pluriativos e os Empregados Executantes e o ensino secundário. Por outro lado, com níveis de escolaridade inferiores, existe uma relação entre os Assalariados Agrícolas, os Operários Industriais e o 2º ciclo e entre os Agricultores Independentes pluriativos e o 1º ciclo. Estas diferenças caraterizam o capital cultural das classes sociais que se repercute no (in)sucesso escolar dos seus progenitores.

De facto, e ao observar a Figura 3.1.2, é evidente a diferença de qualificações escolares entre as classes sociais, nomeadamente no que concerne ao ensino superior.

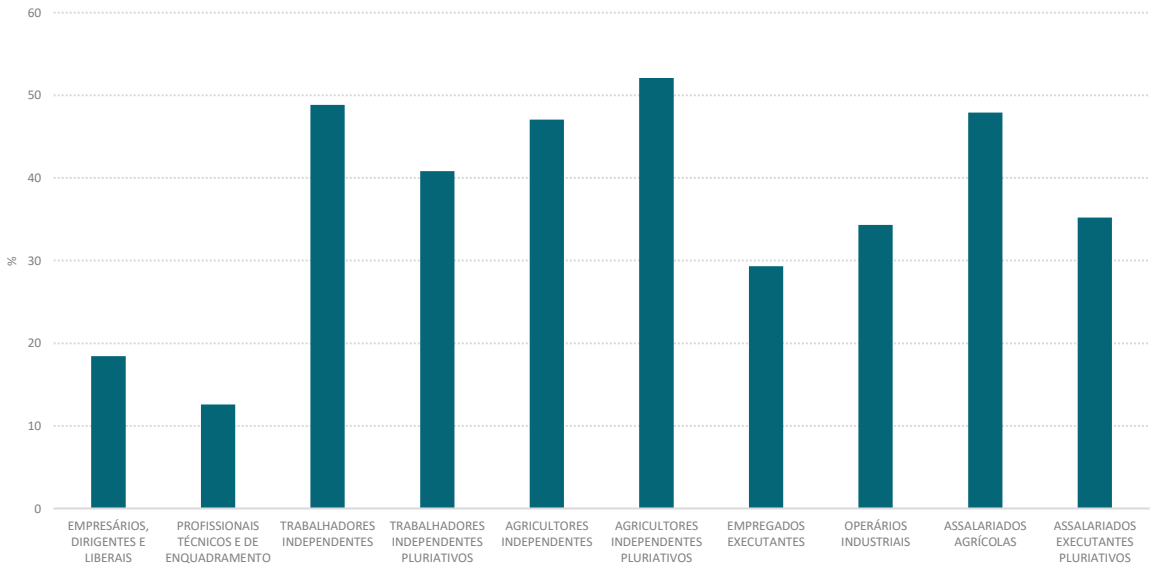


FIGURA 3.1.4 Alunos beneficiários de ASE por classe familiar, 2018/19 (%)

$X^2_{(9,\ 1.012.381)} = 94.762{,}165, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}306, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Através de testes inferenciais, especificamente o teste qui-quadrado e o V de Cramer, identifica-se uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis, com uma associação moderada a forte. Nesse sentido, e analisando a Figura 3.1.4, é possível constatar que a classe familiar com menor percentagem de beneficiários de ASE são os Profissionais Técnicos e de Enquadramento (12,6%), seguidos dos Empresários, Dirigentes e Liberais (18,4%) e dos Empregados Executantes (29,3%).

Mesmo tendo presente as particularidades das classes sociais na sociedade portuguesa, nomeadamente no que respeita ao tecido empresarial, estes dados não deixam de ser surpreendentes, considerando que os Empresários, Dirigentes e Liberais tendem a possuir maior capital económico e simultaneamente beneficiam mais do apoio da Ação Social Escolar que os Profissionais Técnicos e de Enquadramento, que detêm maior capital cultural mas, em termos

comparativos, menor capital económico. De facto, em Portugal os rendimentos médios mensais em 2015 eram, no primeiro caso, de 2.435,32€, enquanto no segundo de 1.631,58€ (Mauritti, Nunes, Alves, & Diogo, 2019). Todavia, no caso português, é necessário ter em consideração a grande heterogeneidade e diversidade interna que se observa entre os Empresários, Dirigentes e Liberais, que englobam tanto os donos das empresas mais lucrativas, mas também os pequenos empresários, nomeadamente proprietários de um café, de uma mercearia ou de um pequeno negócio. Deste modo, esta classe social varia substancialmente nos diferentes volumes de capital a que tem acesso.

Existem duas explicações plausíveis para as diferenças encontradas relativamente aos apoios da Ação Social Escolar, por classe familiar: por um lado, estes dados reportam-se exclusivamente ao ensino público e, presumivelmente, parte dos Empresários, Dirigentes e Liberais com mais recursos económicos matriculam os seus filhos em escolas privadas, pelo que não são contabilizados na análise. Por outro lado, os indicadores utilizados são diferentes: neste estudo não se exploram os rendimentos mas sim o benefício de apoios sociais escolares (auferidos por quem tem menos rendimentos), o que poderá esbater as diferenças que se apuram dentro desta classe social, isto é, não valorizam os rendimentos muito elevados do topo desta classe, que acentuam a média global de rendimentos, evidenciando os indivíduos na base da classe social. Neste sentido, a natureza heterogénea do tecido empresarial realça a dissociação entre a condição de empresário e a posse de elevados rendimentos, ao que se acrescenta a possibilidade de se considerar a sub-declaração de rendimentos singulares nas finanças a que os empresários podem mais facilmente recorrer que outras classes sociais, nomeadamente os Profissionais Técnicos e de Enquadramento. Assim, e tratando-se de uma classe social bastante heterogénea, o indicador de benefício da Ação Social Escolar revela-se pertinente, ao permitir destacar os recursos económicos da base desta classe social.

Com um peso de beneficiários de Ação Social Escolar mais elevado encontram-se os Agricultores Independentes pluriativos, em que a maioria é beneficiária de ASE (52,1%), os Trabalhadores Independentes (48,8%), os Assalariados Agrícolas (47,9%) e os Agricultores Independentes (47%). Destacando especialmente os Trabalhadores Independentes, a percentagem de beneficiários de ASE não deixa de ser um dado revelador da heterogeneidade atual desta classe social, que engloba empresas familiares (como cafés) e outras situações mais precárias, muitos talvez marcadas pela economia informal.

Ao comparar os resultados do cruzamento do indicador familiar de classe com beneficiários de ASE ou escolaridade familiar dominante, existe uma convergência: as classes sociais com habilitações literárias mais elevadas são aquelas que apresentam menor percentagem de beneficiários de ASE, nomeadamente os Profissionais Técnicos e de Enquadramento e os Empresários Dirigentes e Liberais. De modo inverso, as classes familiares em que os progenitores têm menor escolaridade são também as que têm maiores percentagens de beneficiários de ASE, nomeadamente os Agricultores

Independentes pluriativos, os Trabalhadores Independentes ou os Assalariados Agrícolas e as classes sociais que demonstram ter qualificações médias dentro deste contexto, são também as que se situam nos lugares intermédios de percentagens de beneficiários de ASE (Empregados Executantes, Trabalhadores Independentes pluriactivos e Assalariados Executantes pluriativos). Todavia, são de ressalvar duas classes sociais cuja percentagem de ASE e as qualificações escolares não vão no mesmo sentido: os Agricultores Independentes e os Operários Industriais. No caso dos Agricultores Independentes, embora as qualificações escolares se encontrem num ponto intermédio nesta análise, obtiveram uma percentagem elevada de beneficiários de ASE.

A situação oposta sucede nos Operários Industriais que, sendo a classe familiar com qualificações mais baixas nesta análise, apresenta uma percentagem de beneficiários de ASE relativamente baixa. Tal poderá indicar que alguns dos abrangidos nesta classe social, embora com níveis de escolaridade baixos, possuam rendimentos económicos mais elevados no quadro da população com baixa escolaridade, devido às caraterísticas específicas do trabalho que exercem. De facto, os Operários Industriais apresentam dos dados menos lineares, como se verá ao longo da dissertação, com fenómenos particulares que serão explorados à medida que forem apresentados.

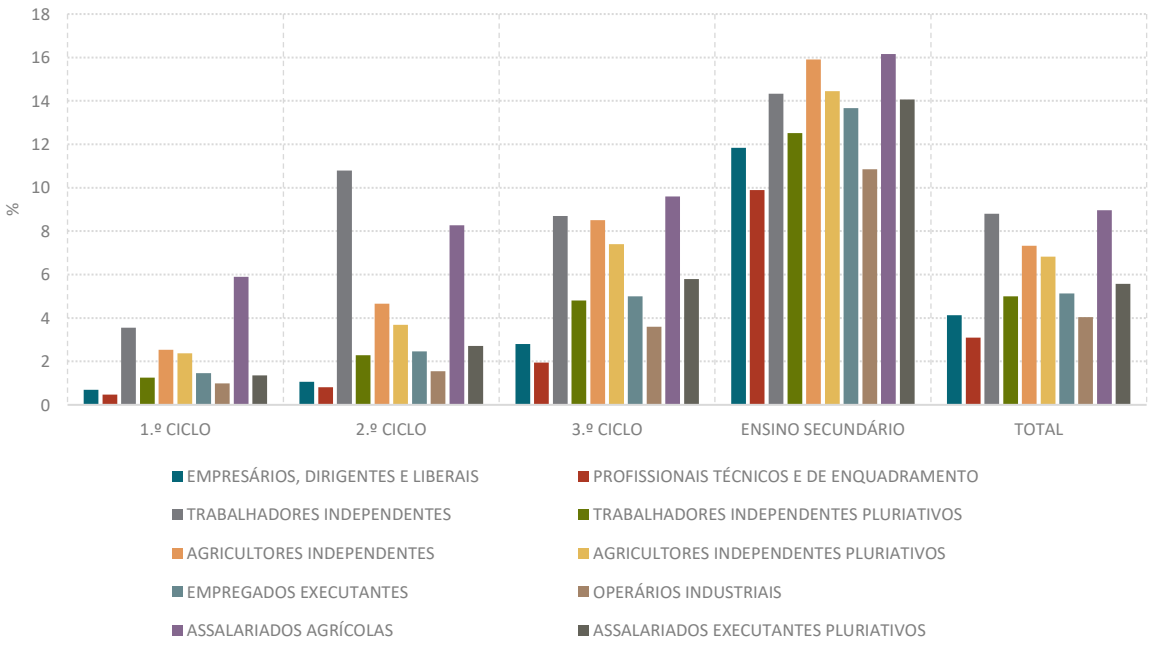


FIGURA 3.1.5 Alunos que ficaram retidos/desistiram por classe familiar, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$X^2_{(9,\ 1.016.474)} = 16.622{,}208, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}218, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

As classes sociais com maior volume de capitais são as que apresentam melhores resultados escolares, como a Figura 3.1.5 ilustra, verificando-se uma relação estatisticamente significativa entre estas duas

variáveis, conforme o teste de qui-quadrado de independência confirma. Os filhos de Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE) são os que evidenciam menores percentagens de retenção e desistência em todos os ciclos de escolaridade, dilatando-se a diferença para as restantes classes sociais à medida que se avança no ciclo de estudos. Se enquanto a diferença para os filhos de Empresários, Dirigentes e Liberais – grupo que sucede os filhos de Profissionais Técnicos e de Enquadramento nas taxas de retenção e desistência em todos os ciclos de ensino – no 1º ciclo é de 0,2 p.p., no ensino secundário essa discrepância aumenta para 1,9 p.p.. Os Operários Industriais são a terceira classe familiar com taxas de retenção e desistência mais baixas no total e na maioria dos ciclos de ensino, chegando a apresentar taxas mais reduzidas que os Empresários, Dirigentes e Liberais no ensino secundário (embora, como referido anteriormente, é importante ter em consideração a complexidade e heterogeidade desta classe social, tanto na sua composição interna, como considerando as opções metodológicas da presente dissertação, nomeadamente relativas à inclusão exclusiva de escolas públicas na análise).

Os filhos de Operários Industriais apresentam qualificações escolares dos progenitores baixas, percentagem de beneficiários de ASE médias e taxas de retenção e desistências abaixo da média. Este resultado sugere a necessidade de realização de trabalhos de investigação sociológica, com aplicação de metodologias quantitativas e, sobretudo, qualitativas, que contribuam para um conhecimento mais aprofundado das razões explicativas deste dado, que pode configurar fenómenos de mudança social na relação entre os operários e a escola.

De facto, as classes sociais com menor volume de capitais tendem a percecionar ter menos competências para apoiar os estudos dos filhos e atribuir menor importância ao desempenho desse papel pela família, o que se consubstancia numa menor transmissão intergeracional de conhecimentos escolarmente valorizados, comparativamente com o que sucede nas classes com maior volume de capitais. Assim, os pais das classes sociais com maior volume de capitais possuem maior capital económico, como verificado na Figura 3.1.4, o que poderá colmatar alguma falta de tempo, através de explicações privadas ou outras atividades de estímulo e contacto com a escola. O facto de os Operários Industriais terem rendimentos económicos mais elevados que as outras classes com menor escolaridade pode ser um indicador da relevância do capital económico para o sucesso escolar, na medida em que poderão ter acesso a explicações, compra de livros suplementares, acesso a computadores e a material informático e digital de melhor qualidade, além do bem-estar material e social.

As restantes classes sociais apresentam dados em linha com o analisado anteriormente: os estudantes pertencentes a classes familiares cujos progenitores são marcados por maiores níveis de escolaridade são os que apresentam menores percentagens de alunos beneficiários de ASE e menores taxas de retenção e desistência e vice-versa. Entre os Agricultores Independentes, cujos níveis de

escolaridade dos progenitores é média, verifica-se um peso elevado de beneficiários de ASE e uma percentagem igualmente alta da taxa de retenção e desistência, não existindo um benefício do capital cultural médio em prol do capital económico ou do desempenho escolar. Os Empregados Executantes, embora tenham qualificações um pouco mais elevadas e baixas percentagens de beneficiários de ASE, apresentam uma taxa de retenção e desistência média, sendo expectável que, em concordância com os outros dois indicadores, o desempenho escolar fosse pautado por maior sucesso.

Assim, e de um modo geral, os filhos dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento são os que apresentam taxas de retenção e desistência mais reduzidas e, somando com os filhos dos Empresários, Dirigentes e Liberais e os filhos dos Operários Industriais, totalizam as classes sociais com menor taxa de retenção e desistência nos diferentes ciclos de ensino. Os filhos dos Empregados Executantes, dos Trabalhadores Independentes pluriativos, que apresentam taxas análogas no total, e dos Assalariados Executantes pluriactivos representam as classes sociais com taxas de retenção e desistência médias. Os descendentes dos Agricultores Independentes pluriativos, dos Agricultores Independentes, dos Trabalhadores Independentes e dos Assalariados Agrícolas são os que revelam maiores níveis de retenção e desistência. Deste modo, e à exceção dos Trabalhadores Independentes pluriativos (que agregam progenitores com diferentes classes sociais, o que também poderá justificar o seu comportamento diferenciado), os independentes são as classes sociais com níveis de retenção e desistência mais elevados, sendo também as classes sociais com menor volume de capital económico.

Para melhor se compreender o fenómeno do (in)sucesso escolar consoante a classe familiar, a Figura 3.1.6 ilustra a percentagem de alunos por desvio etário e por classe familiar, sendo de assinalar a relação estatisticamente significativa entre as variáveis, conforme o teste de qui-quadrado de independência indica.

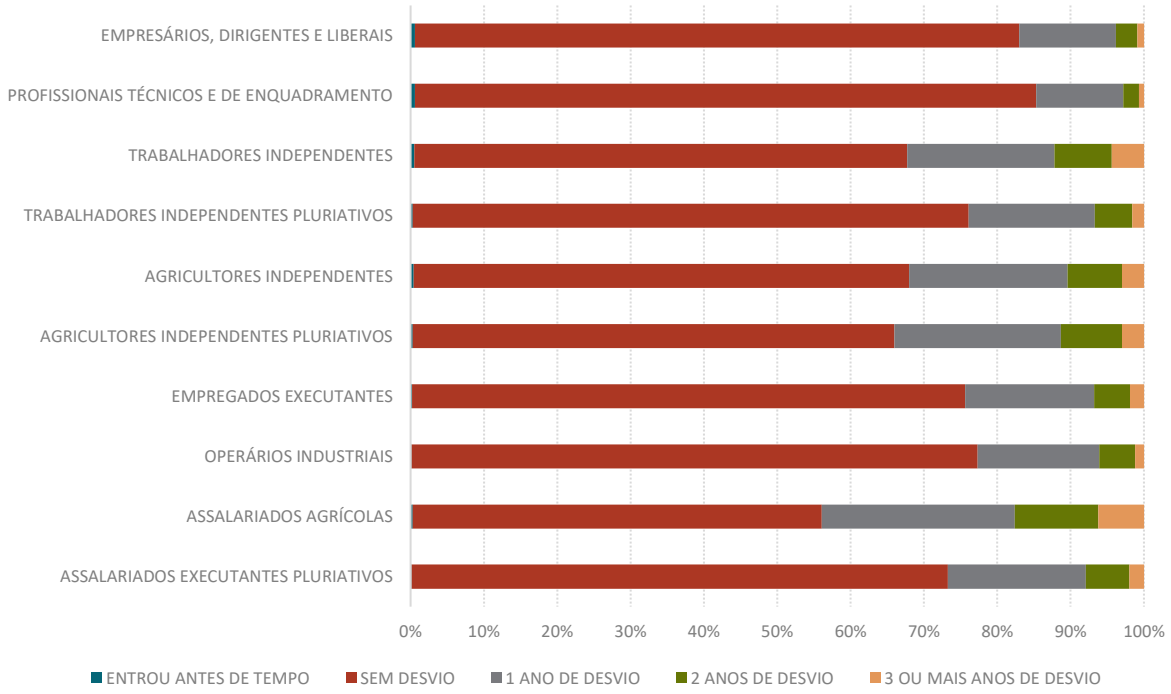


FIGURA 3.1.6 Alunos por desvio etário, por classe familiar, 2018/19 (%)

$X^2_{(36,\ 1.014.050)} = 61.194{,}464, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}123, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Segundo a Figura 3.1.6, e mantendo a tendência da Figura 3.1.5, é entre os Profissionais Técnicos e de Enquadramento e os Empresários, Dirigentes e Liberais que se encontram as maiores percentagens de alunos sem desvio etário, isto é, com trajetórias escolares de sucesso (84,7% no caso dos primeiros e 82,3% nos segundos), evidenciando o sucesso escolar mais elevado nas classes com maior volume de capitais. Entre as classes sociais em que os estudantes sem desvio etário assumem maior peso, aponta-se ainda os Operários Industriais (77,2%), os Trabalhadores Independentes pluriativos (75,8%), os Empregados Executantes (75,4%) e os Assalariados Executantes pluriativos (73,1%), reproduzindo em grande medida o que se verificou com as taxas de retenção e desistência. Os Assalariados Agrícolas são a classe social na qual os trajetos de insucesso escolar possuem maior peso, uma vez que apenas 55,7% dos filhos de Assalariados Agrícolas não apresentam nenhum desvio etário, 26,3% têm 1 ano de desvio, 11,4% 2 anos de desvio e 6,2% 3 ou mais anos de desvio. Em geral, os maiores desvios etários estão entre os trabalhadores independentes e as diferentes classes sociais com ligações à atividade agrícola.

Entre as classes sociais com maior insucesso escolar continuado encontram-se os Assalariados Agrícolas, os Agricultores Independentes pluriactivos, os Trabalhadores Independentes e os Agricultores Independentes, evidenciando mais uma vez como os assalariados agrícolas e os independentes são as classes sociais com trajetos escolares mais marcados pelo insucesso.

Como a Figura 3.1.6 demonstra, no sistema de ensino português observa-se a reprodução das classes sociais por via da escola e, em particular, do insucesso escolar acumulado. De modo a complementar a análise, o Quadro 3.1.1 apresenta a média das classificações finais dos alunos consoante a classe familiar, por ano de escolaridade. Através de uma análise de variância (ANOVA), observa-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, o que indica uma relação entre as variáveis analisadas. Embora o efeito observado seja pequeno, a relação identificada é relevante, sugerindo que a variável independente exerce alguma influência sobre a variável dependente.

QUADRO 3.1.1 Média de classificações finais dos alunos, por classe familiar, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº)

	EMPRESÁRIOS, DIRIGENTES E LIBERAIS	PROFISSIONAIS TÉCNICOS E DE ENQUADRAMENTO	TRABALHADORES INDEPENDENTES	TRABALHADORES INDEPENDENTES PLURIATIVOS	AGRICULTORES INDEPENDENTES	AGRICULTORES INDEPENDENTES PLURIACTIVOS	EMPREGADOS EXECUTANTES	OPERÁRIOS INDUSTRIAIS	ASSALARIADOS AGRICOLAS	ASSALARIADOS EXECUTANTES PLURIACTIVOS
1.º Ano	4,35	4,43	3,95	4,15	4,06	3,97	4,15	4,09	3,8	4,11
2.º Ano	4,24	4,31	3,8	3,99	3,83	3,78	3,96	3,92	3,8	3,91
3.º Ano	4,2	4,33	3,81	3,99	3,84	3,77	4,01	3,92	3,59	3,92
4.º Ano	4,18	4,27	3,75	3,91	3,72	3,72	3,91	3,88	3,55	3,86
5.º Ano	3,97	4,05	3,54	3,73	3,56	3,57	3,73	3,73	3,38	3,67
6.º Ano	3,97	4,05	3,6	3,75	3,56	3,57	3,73	3,72	3,44	3,67
7.º Ano	3,83	3,91	3,46	3,6	3,4	3,42	3,59	3,57	3,37	3,52
8.º Ano	3,78	3,85	3,49	3,55	3,42	3,42	3,55	3,54	3,39	3,5
9.º Ano	3,76	3,85	3,5	3,54	3,43	3,45	3,56	3,55	3,4	3,5
10.º Ano	13,68	13,99	12,99	13,37	12,8	12,88	13,14	13,28	12,84	13,04
11.º Ano	14,05	14,34	13,52	13,61	13,27	13,32	13,49	13,76	13,74	13,44
12.º Ano	14,95	15,31	14,53	14,69	14,25	14,32	14,47	14,56	14,09	14,39

$F(10, 721.304) = 586{,}280, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}08$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Como se pode constatar no Quadro 3.1.1, existe uma hierarquia na média das classificações finais verificada ao longo dos anos curriculares. Em linha com o apurado nos restantes indicadores de desempenho escolar, as duas classes sociais com maior volume de capitais são as que beneficiam de maior sucesso escolar e melhores médias de classificações: os filhos de Profissionais Técnicos e de Enquadramento, seguidos dos estudantes oriundos de Empresários, Dirigentes e Liberais.

As classes sociais que também apresentam médias elevadas neste contexto são os Trabalhadores Independentes pluriactivos, os Empregados Executantes (embora neste caso se observe a descida no ensino secundário face às restantes classes sociais) e os Operários Industriais.

Abaixo destes valores, surgem as médias de classificações dos estudantes oriundos de Assalariados Executantes pluriativos e, depois, dos Trabalhadores Independentes. Os filhos de Agricultores Independentes e de Agricultores Independentes pluriativos são dos que apresentam médias de classificações mais baixas e, com as médias mais reduzidas, os Assalariados Agrícolas, mantendo a tendência do fraco desempenho por parte das classes sociais compostas por independentes ou com ligações à atividade agrícola.

Os filhos de Assalariados Agrícolas são os que têm maior taxa de retenção e desistência, mais insucesso acumulado e piores médias de classificações finais. De facto, os filhos de Assalariados Agrícolas e os filhos dos Agricultores Independentes (pluriativos ou não) são os que obtêm médias de classificações mais baixas. O significado que cada classe social atribui à escola, assim como o futuro que as famílias perspetivam para os seus filhos, justificam parte destes resultados, tratando-se de uma reprodução social evidente, por via da escola. Como se verá adiante, estes estudantes residem sobretudo em regiões do interior do país (e em particular do Alentejo, no caso dos assalariados agrícolas), caraterizadas por uma predominância da cultura rural que tradicionalmente se afasta da cultura dominante transmitida pela escola (Iturra, 1990).

Os filhos dos Trabalhadores Independentes têm classificações baixas, não tanto como os das classes sociais associadas ao universo rural, mas consideravelmente mais baixas que as dos filhos de Trabalhadores Independentes pluriativos. Entre as médias de classificações finais dos filhos dos Trabalhadores Independentes e as médias de classificações dos filhos dos Trabalhadores Independentes pluriativos encontram-se os alunos cujos progenitores são Assalariados Executantes pluriactivos, sendo, portanto, duas das três categorias: Operários Industriais, Empregados Executantes ou Assalariados Agrícolas.

Apesar de algumas nuances, estes são dados que acompanham as tendências gerais verificadas anteriormente e indicativas da influência da classe social de origem no (in)sucesso escolar e, neste caso específico, da obtenção de médias de classificações finais mais elevadas ou reduzidas.

Os dados relativos aos filhos dos Operários Industriais são os mais inesperados na análise da relação entre os resultados escolares e a classe social de pertença. Trata-se de uma das classes sociais com menor capital cultural, apresentando qualificações escolares baixas (sobretudo ao nível de progenitores que concluíram o ensino superior, mas também o ensino secundário), porém o capital económico é mais elevado que o das outras classes sociais, à exceção dos Empresários, Dirigentes e Liberais e dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento, que possuem claramente mais recursos económicos. Apresentam taxas de retenção e desistência mais baixas, mas as médias classificações finais não seguem as mesmas tendências, sendo relativamente mais reduzidas, sobretudo no ensino secundário.

A posse de maior volume relativo de capital económico pode proporcionar um investimento financeiro no apoio à escolaridade dos filhos, na medida em que permite maior acesso a explicações privadas, compra de livros suplementares, computadores e material informático e digital de melhor qualidade, além de maior bem-estar material e social, ou pode também resultar de um quadro de adoção de estratégias de investimento na escolarização da descendência, com vista à promoção social (Capucha, 2004). Este apoio permite colmatar o pouco apoio direto que possam eventualmente oferecer por possuírem poucos recursos escolares.

Por outro lado, e tendo em conta as diferenças apuradas entre os indicadores de desempenho escolar, coloca-se como hipótese, que teria de ser confirmada em estudos mais aprofundados, os Operários Industriais poderem ter uma perspetiva mais instrumental da escola, reconhecendo a importância de transitar de ano e concluir a escolaridade de modo a obter os diplomas escolares, independentemente da classificação, colocando o foco na transição para o ano curricular ou para o ciclo de estudos seguinte, na senda de uma representação social muito comum entre populações com menor escolaridade, traduzida na expressão "o que interessa é passar".

A classe social dos Operários Industriais no século XXI não é diretamente transponível para as configurações de classe existentes há meio século ou mais. Atualmente, os Operários Industriais necessitam fazer ações de formação profissional regulares, tanto acerca de novos equipamentos, máquinas ou outros utensílios de trabalho, como de higiene e segurança no trabalho, o que poderá familiarizar mais esta classe social com estudos e ações de formação, comparativamente a outras classes sociais que não estão regularmente em formação, o que poderá conferir uma perceção mais forte acerca da importância do conhecimento e da escola, gerando mais "disposições de "investimento na mobilidade" ascendente adequadas às reais oportunidades que objectivamente se oferecem" (Capucha, 2004, p. 264), principalmente no caso dos operários que têm emprego estável e qualificações profissionais relevantes. Por outro lado, como nas ações de formação o objetivo é concluir a formação, pode impor-se no seio familiar a perspetiva de que o objetivo de sucesso é terminar o ano curricular e transitar de ano e não a média de classificações em si, tanto mais quanto as limitações cognitivas em relação ao discurso da escola não sustentam outras possibilidades.

3.2 A centralidade do capital cultural: reprodução social clássica

A reprodução das desigualdades por via do capital cultural é um fenómeno aprofundado nos estudos clássicos acerca das desigualdades em educação, na senda de Bourdieu e Passeron (1978 [1970]). De modo a enquadrar o capital cultural e a análise da sua reprodução, a Figura 3.2.1 apresenta a

percentagem de alunos por escolaridade familiar dominante, consoante o seu ciclo de ensino, no ano letivo 2018/19.

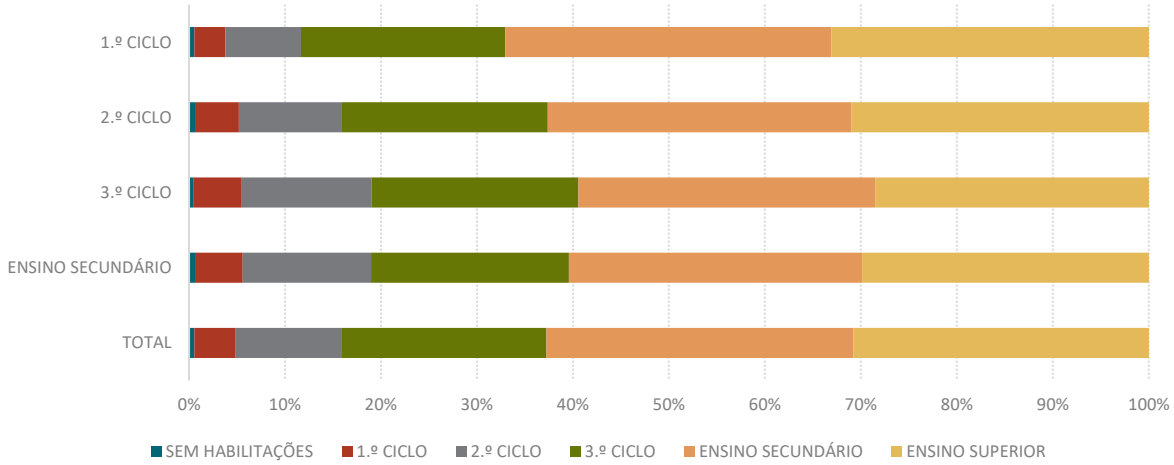


FIGURA 3.2.1 Alunos por escolaridade familiar dominante, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Como se verifica na Figura 3.2.1, 0,6% dos pais dos estudantes matriculados no sistema de ensino português não tem habilitações, 4,3% apresenta como qualificações o 1º ciclo, 11,1% alcançou o 2º ciclo, 21,3% obteve como diploma o 3º ciclo, 32% tem o ensino secundário e 30,8% atingiu o ensino superior, o que significa que a maioria (62,8%) obteve pelo menos o ensino secundário. Este dado verifica-se em todos os ciclos de ensino, com os valores a não diferenciarem significativamente entre eles.

As percentagens apuradas vão ao encontro da escolaridade da população residente em Portugal Continental dos 25 aos 64 anos[67] (em 2018 0,94% não tinha habilitações[68], 10,39% tinha obtido o 1º ciclo[69], 12,88% o 2º ciclo[70], 20,71% o 3º ciclo[71], 26,95% o ensino secundário[72] e 28,19% o ensino superior[73]).

Relativamente ao panorama português, diferentes estudos abordam a centralidade da escolaridade dos pais no (in)sucesso escolar dos alunos, nomeadamente os trabalhos desenvolvidos

[67] População ativa (Série 2011 - N.º) por Local de residência (NUTS - 2013), Sexo, Grupo etário e Nível de escolaridade mais elevado completo; Anual - INE, Inquérito ao emprego, dados posteriormente trabalhados pela autora, consultados a 3 de janeiro de 2022.
[68] 0,77% em 2019 e 0,65% em 2020.
[69] 9,09% em 2019 e 7,28% em 2020.
[70] 11,82% em 2019 e 11,46% em 2020.
[71] 20,6% em 2019 e 19,87% em 2020.
[72] 28,07% em 2019 e 28,88% em 2020.
[73] 29,67% em 2019 e 31,86% em 2020.

por Benavente *et al.* (1996) ou, numa análise focada nos alunos do ensino superior, o inquérito desenvolvido por Almeida *et al.* (2003) no início dos anos 2000. Mais recentemente, um estudo empírico do Banco de Portugal (2022), que utiliza dados do Eurostat focados em Portugal, comprova a reprodução por via do capital cultural, constatando que esta relação se verifica em Portugal mas também em todos os países europeus.

Em linha com o evidenciado nestes estudos, também os dados seguintes, expostos na Figura 3.2.2 e na Figura 3.2.3, comprovam a existência da relação entre a escolaridade dos pais e o (in)sucesso escolar dos alunos, expressa na taxa de transição/conclusão ou retenção/desistência, relação essa estatisticamente significativa.

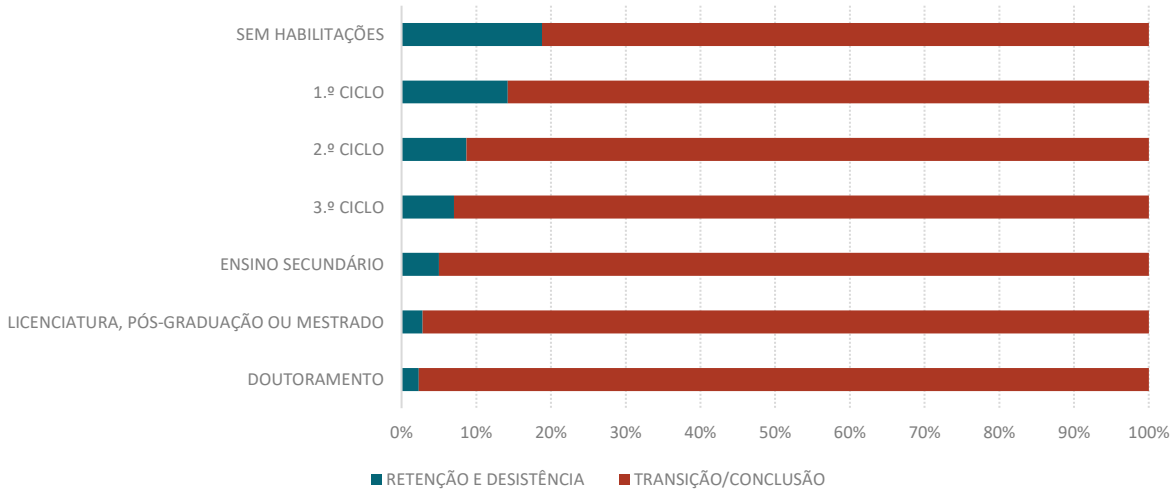


FIGURA 3.2.2 Alunos que transitaram/concluíram ou ficaram retidos/desistiram por escolaridade familiar dominante, 2018/19 (%)

$\rho = 0{,}312, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Verifica-se que quanto menor é a escolaridade dos pais, maiores percentagens de retenção e desistência os alunos evidenciam, demonstrando a existência de uma relação entre a escolaridade dos pais e o desempenho escolar dos alunos, fenómeno que se verifica em todos os ciclos de ensino.

Este fenómeno de correspondência entre escolaridade dos progenitores e resultados escolares dos alunos foi também comprovado por Ávila (2005), ao verificar que ao aumentarem as habilitações do pai, também aumentavam as competências literárias dos estudantes, que se afiguram enquanto ferramentas para o sucesso escolar dos alunos.

Para o cálculo da escolaridade familiar dominante considerou-se a habilitação literária mais elevada entre a do pai e a da mãe, exceto nos casos em que algum dos níveis de escolaridade era omisso, situação em que se considerou a outra escolaridade facultada, como se encontra explicito no capítulo referente à metodologia.

Existe maior retenção e desistência quanto menor é a escolaridade familiar dominante, fenómeno que se vai atenuando consecutivamente à medida que se avança nas habilitações dos pais. De facto, entre os alunos cujos pais obtiveram o doutoramento, a taxa de retenção e desistência é de 2,3% e nos estudantes cujos pais não possuem habilitações escolares esta taxa ascende aos 18,8%, verificando-se uma diferença de 16,5 p.p..

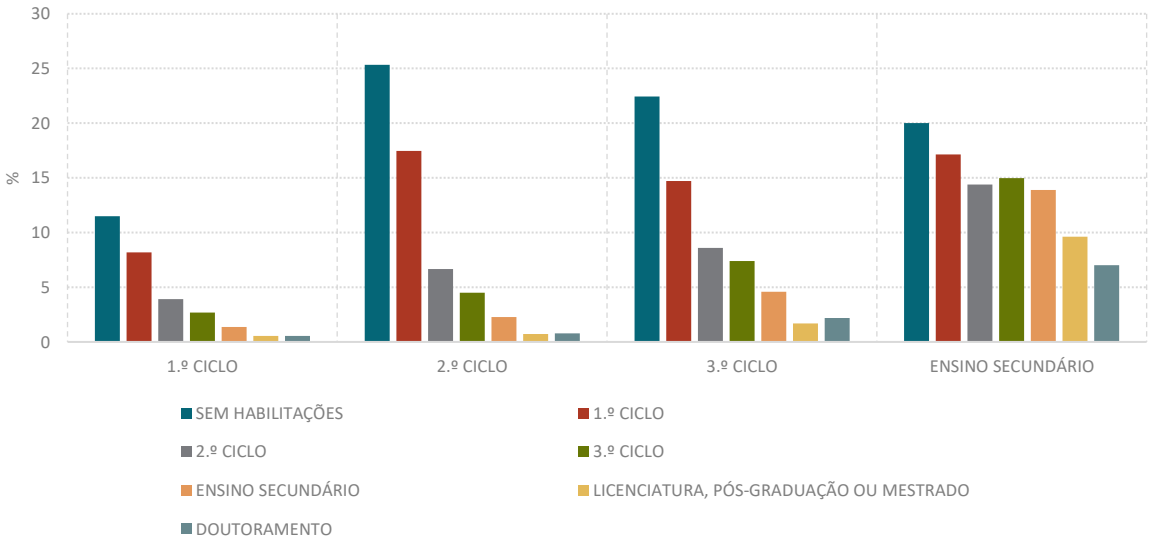


FIGURA 3.2.3 Alunos que ficaram retidos/desistiram por escolaridade familiar dominante, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$\rho = 0{,}312, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

A Figura 3.2.3 expressa a percentagem de alunos que ficaram retidos ou desistiram, consoante a escolaridade familiar dominante, por ciclo de ensino. Como se pode verificar, enquanto no caso dos alunos cujos pais não têm habilitações literárias a taxa de retenção é a mais elevada em todos os ciclos de ensino, no caso dos alunos cujos progenitores obtiveram o doutoramento, a taxa é a mais reduzida. Estes dados evidenciam a reprodução das desigualdades por via da escola, uma vez que quanto maiores são as habilitações dos pais, menor retenção e desistência os alunos apresentam, evidenciando-se que, embora se verifique mobilidade social ascendente nas últimas décadas, a reprodução de desigualdades perpetua-se enquanto tendência generalizada do sistema de ensino.

De forma geral, a relação entre as habilitações escolares dos pais e a taxa de retenção e desistência é verificada em todos os ciclos de ensino, embora se verifique diferente amplitude de pontos

percentuais entre o mínimo e máximo de habilitações (sem habilitações e doutoramento) entre os ciclos de ensino, nomeadamente entre o 2º ciclo[74] e o ensino secundário).

A Figura 3.2.4 mostra a percentagem de alunos quanto ao desvio etário segundo a escolaridade dos pais, de modo a compreender como as qualificações dos progenitores podem estar relacionadas com trajetórias escolares marcadas pelo insucesso escolar. Através de uma análise de correlação, identifica-se uma relação estatisticamente significativa e negativa entre as variáveis, isto é, à medida que uma variável aumenta, a outra tende a diminuir, sugerindo que, embora a associação seja moderada, ela é relevante e indica uma tendência inversa entre os indicadores analisados.

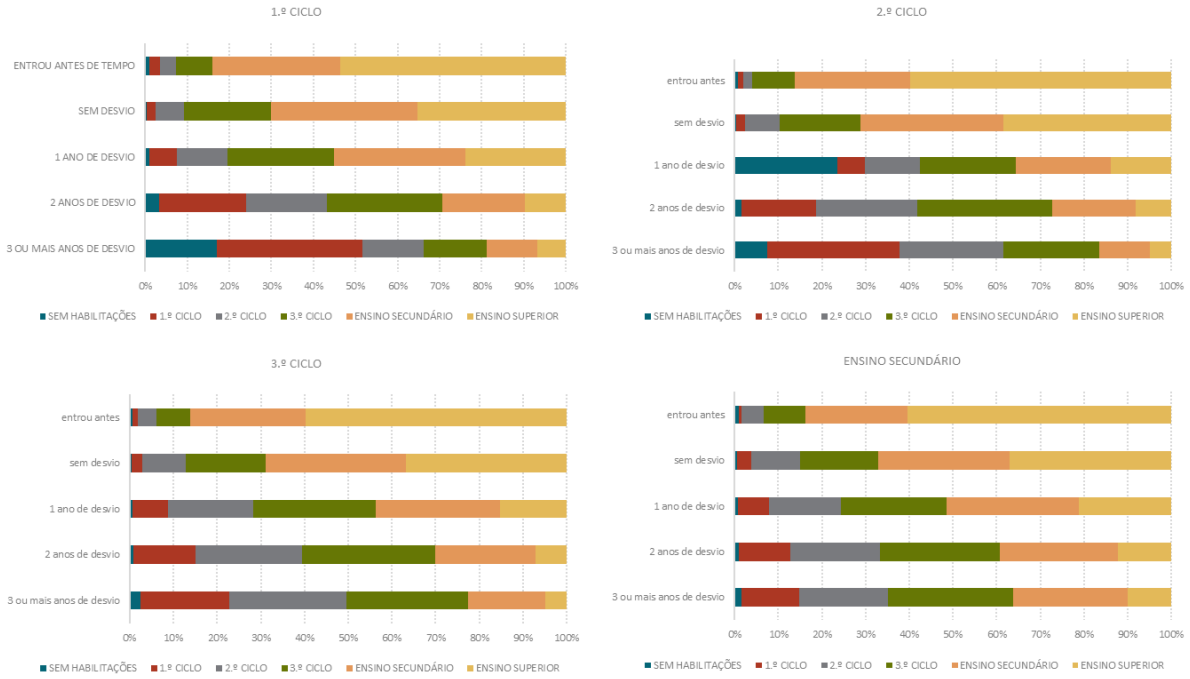


FIGURA 3.2.4 Alunos por desvio etário por escolaridade familiar dominante, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$\rho = -0{,}263, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Constata-se que à medida que se avança nos anos de retenção acumulados, as qualificações dos pais vão sendo mais reduzidas, o que indica que o insucesso escolar continuado é mais marcado nos filhos de pais que possuem níveis de escolaridade mais reduzidos. De facto, ao analisar o total dos ciclos de ensino, se entre os alunos que entraram na escola antes de completar 6 anos de idade, os progenitores com ensino superior representam 60,5% e entre os estudantes sem desvio etário representam 37,7%,

[74] Um dos motivos que justifica ser o 2º ciclo o que apresenta maior amplitude de pontos percentuais e não o 1º ciclo é o facto de no 1º ciclo as taxas de retenção e desistência serem consideravelmente mais reduzidas, com legislação que inclusive desincentiva a retenção no primeiro ano de escolaridade, como se verificará no ponto 5.1, relativo à retenção escolar.

nos alunos com 3 ou mais anos de retenção apenas representam 7,1%. Já os pais que obtiveram o 1º ciclo representam 1,1% dos alunos que entraram na escola antes de completar 6 anos de idade, 2,3% dos estudantes sem desvio etário mas 20,3% dos estudantes com 3 ou mais anos de retenção. Em termos globais do sistema de ensino, os alunos cujos progenitores não têm habilitações literárias apresentam 1,61 anos de desvio etário, enquanto os estudantes cujos pais concluíram o doutoramento têm um desvio etário de 0,69 anos.

Estes dados, na senda dos resultados referentes à taxa de retenção e desistência, demonstram o peso que o capital cultural das famílias assume para o sucesso escolar, evidenciando, 50 anos depois, a atualidade dos estudos de Bourdieu e Passeron e o modo como a reprodução do capital cultural se mantém tão palpável. De modo a complementar esta análise, a Figura 3.2.5 apresenta a média de classificações finais dos alunos segundo a escolaridade familiar dominante.

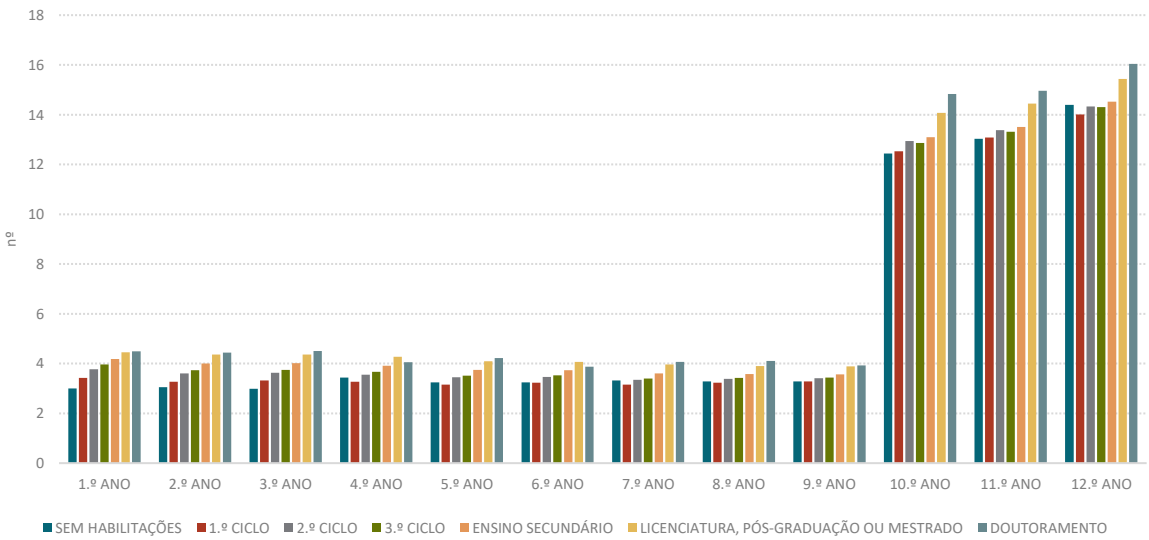


FIGURA 3.2.5 Média de classificações finais dos alunos, por escolaridade familiar dominante, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Existe uma clara tendência de aumento da média de classificações finais dos estudantes em todos os anos curriculares à medida que a escolaridade familiar dominante aumenta[75]. Desta forma, e após se analisar os diferentes indicadores de (in)sucesso escolar, conclui-se que os estudantes cujos pais são mais escolarizados obtêm classificações mais elevadas, menores taxas de retenção e desistência e trajetórias escolares pautadas por maior sucesso, o que se reflete em maior sucesso escolar global.

[75] Exceção apenas para os estudantes cujos pais concluíram a licenciatura, pós-graduação e mestrado e os que concluíram o doutoramento no 4º e 6º anos curriculares, entre os que terminaram o 2º e o 3º ciclo no ensino secundário e os que não têm habilitações ou finalizaram o 1º ciclo no 4º, 5º, 6º 7º, 8º e 12º ano curricular.

Através dos diferentes indicadores foi possível constatar como a escolaridade dos pais se reflete no (in)sucesso escolar, reproduzindo desigualdades escolares através da escola.

Diferentes níveis de escolaridade dos pais originam desigualdades não só no acesso a níveis mais elevados de escolaridade e na probabilidade de resultados académicos positivos, como se verificou neste ponto e, portanto, nos níveis de escolaridade que muitos destes alunos provavelmente alcançarão no futuro, mas também no horizonte mais amplo destes alunos, considerando a relação entre a escolaridade e a taxa de risco de pobreza, ilustrada na Figura 3.2.6 para os países da UE27 em 2019.

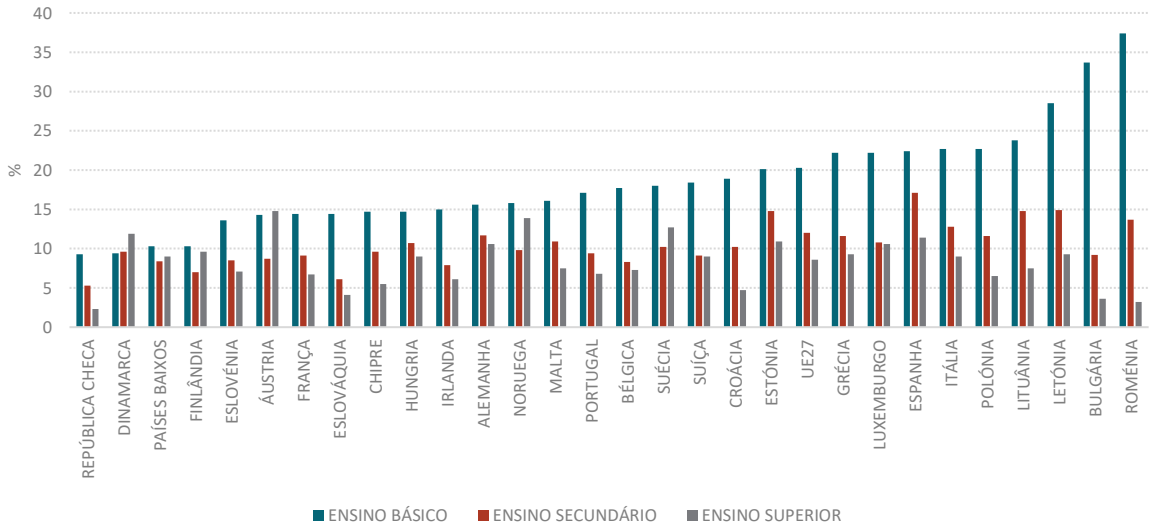


FIGURA 3.2.6 Taxa de risco de pobreza por nível de escolaridade dos pais, 25-59 anos, UE27, 2019 (%)

FONTE | Eurostat, Income and living conditions

No caso português, a taxa de risco de pobreza varia consoante a escolaridade dos pais seja a conclusão do ensino básico ou do ensino superior (17,1% quando a escolaridade dos progenitores é o ensino básico e 6,8% quando concluem o ensino superior), sendo que a variação entre os filhos de quem concluiu o ensino secundário e o ensino superior é 2,6 p.p.. Assim, o capital cultural dos pais não interfere apenas na maior probabilidade de os alunos concluírem níveis de escolaridade mais elevados, mas também nas suas condições sociais, nomeadamente as que se reportam ao risco de pobreza.

A taxa de risco de pobreza ser mais reduzida consoante mais elevados são os níveis de escolaridade dos pais é uma tendência de desigualdade verificada de grosso modo em todos os países

pertencentes à UE27, embora se registem algumas exceções, maioritariamente apontadas em países nórdicos (Dinamarca, Finlândia, Noruega, Suécia), bem como nos Países Baixos e na Áustria[76].

É importante pensar qual o papel da instituição escolar neste processo. Se a escola não se consegue afirmar enquanto instituição capacitada para reduzir significativamente as desigualdades sociais (Carneiro, 2008), então estarão a pedagogia e as ciências sociais limitadas a reconhecer uma reprodução inevitável? Ou será possível pensar noutros moldes de combate às desigualdades, também através da escola, nomeadamente utilizando outros modelos escolares ou desenhos pedagógicos que melhor combatam a reprodução?

A escolaridade dos pais assume um papel estrutural na reprodução das desigualdades sociais por via da escola (Bourdieu, 2010 [1979]), tanto através de instrumentos mais evidentes como mediante mecanismos ocultos (Bernstein, 1971). A reprodução do capital cultural não se consubstancia apenas em si mesmo, uma vez que a tende a exprimir-se também na reprodução de outros capitais, nomeadamente o económico (Valdés, 2022). De facto, e como aponta o a Figura 3.2.7, no sistema de ensino público português existe uma relação entre a escolaridade dos pais e o rendimento que auferem, identificando-se uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis, com uma associação positiva e moderada, sugerindo que, à medida que uma variável aumenta, a outra também tende a aumentar de maneira relevante.

[76] No entanto, estes países apresentam algumas variações: no caso dos Países Baixos, da Finlândia, da Noruega e da Suécia, a taxa de risco de pobreza é mais reduzida nos indivíduos cujos pais concluíram o ensino secundário, depois o ensino superior e por fim o ensino básico. Na Áustria, são também as pessoas cujos pais concluíram o ensino secundário que têm uma taxa mais reduzida, seguindo-se, no entanto, o ensino básico e só depois o ensino superior. Na Dinamarca, a sequência é a oposta da tendência europeia: quem tem maiores taxas de risco de pobreza são os filhos de quem concluiu o ensino superior, depois o ensino secundário e por fim o ensino básico.

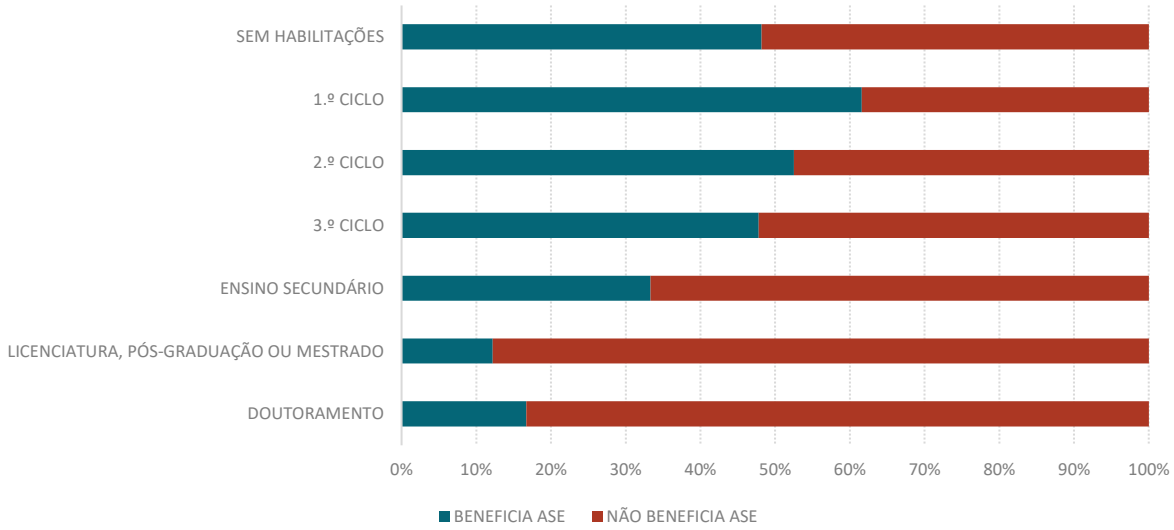


FIGURA 3.2.7 Alunos por beneficiário de ASE e por escolaridade familiar dominante, 2018/19 (%)

$\rho = 0{,}336, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Analisando a relação entre a escolaridade familiar dominante e o facto de ser ou não beneficiário de Ação Social Escolar (ASE), isto é, entre as habilitações literárias e os rendimentos dos pais ou, se se quiser, entre os capitais culturais e económicos, observa-se que os estudantes cujos progenitores têm como habilitações literárias o 1º ciclo são maioritariamente beneficiários de ASE, com um peso de 61,5%, valor mais elevado na análise. Entre os estudantes cujos pais não têm habilitações literárias ou são detentores de um diploma de 2º ou 3º ciclo, a percentagem de alunos beneficiários de ASE ronda os 50%. Quando se consideram os alunos cuja escolaridade familiar dominante se situa no ensino secundário, a percentagem de beneficiários de ASE diminui para um terço, 33,3%. E quando se foca nos detentores de ensino superior, os beneficiários de ASE aproximam-se dos 15%.

Verifica-se deste modo que a percentagem de beneficiários de ASE vai diminuindo progressivamente à medida que se avança nas habilitações dos pais, isto é, quanto maior é a escolaridade obtida pelos progenitores, mais rendimentos estes possuem, evidenciando uma relação cumulativa entre o capital cultural e o capital económico, que é mais marcada quando se comparam os extremos na análise – entre os alunos cujos pais têm como habilitações literárias o 1º ciclo e os que concluíram o doutoramento, existe uma diferença de 44,9 p.p. de alunos beneficiários de ASE, valor que sobe para 49,4 p.p. quando se compara os estudantes com escolaridade familiar dominante de 1º ciclo relativamente aos que têm licenciatura, pós-graduações e mestrados. Também esta disparidade revela que os detentores de doutoramento (que correspondem, de modo geral, a profissionais técnicos e de enquadramento, mais qualificados e que trabalham em áreas intelectuais específicas, para as quais é requerida a conclusão de doutoramento) não auferem as remunerações mais elevadas, embora se situem acima da média. Em sentido inverso, uma parte dos detentores de licenciaturas,

pós-graduações e mestrados corresponde a empresários, dirigentes e liberais que, tendo menos escolaridade (embora elevada para a média portuguesa), auferem rendimentos mais elevados que os profissionais detentores de doutoramento.

Importa voltar a frisar que os rendimentos são medidos através do indicador de usufruto do apoio económico da Ação Social Escolar (ASE), discernindo beneficiários e não beneficiários, isto é, quem aufere ou não rendimentos baixos, não existindo uma diferenciação entre quem recebe rendimentos altos e muito altos, pelo que não é possível operar uma análise detalhada dos alunos originários de famílias com mais rendimentos.

3.3 A influência do capital económico nos resultados escolares

Sabe-se que a distribuição dos rendimentos é uma das principais formas de desigualdade social (Cantante, 2019; Nunes, 1964; Santos, 1985; Barreto, 1995; Rodrigues, 2018; Rodrigues, Figueiras & Junqueira, 2013; Piketty, 2014), bem como das desigualdades na escola (Abrantes, 2003; Benavente, 1988; Benavente, Costa, Machado & Neves, 1987; Capucha, 2010; Seabra, 2008; 2009; Sebastião, 2009a). De facto, existe um ciclo de reprodução da desigualdade entre estas variáveis, na medida em que diferentes rendimentos dos pais podem influenciar diferentes resultados escolares dos alunos e, por sua vez, diferentes qualificações dos indivíduos podem originar diferentes rendimentos (Mincer, 1958). Os dados do Eurostat a este nível permitem compreender que em todos os países da UE27, o rendimento médio anual equivalente por nível de escolaridade é mais elevado à medida que se avança no nível de ensino (ISCED) concluído pelo trabalhador, em 2020 (Figura 3.3.1). O rendimento é sempre superior, quanto mais alto é o nível de escolaridade, sendo mais elevado nos trabalhadores que possuem o ensino superior, comparativamente aos restantes, e mais alto entre os indivíduos que terminaram o ensino secundário, quando comparados com quem apresenta como último diploma concluído o ensino básico. Esta tendência verifica-se em todos os países da UE27, independentemente das variações existentes nos rendimentos entre cada país.

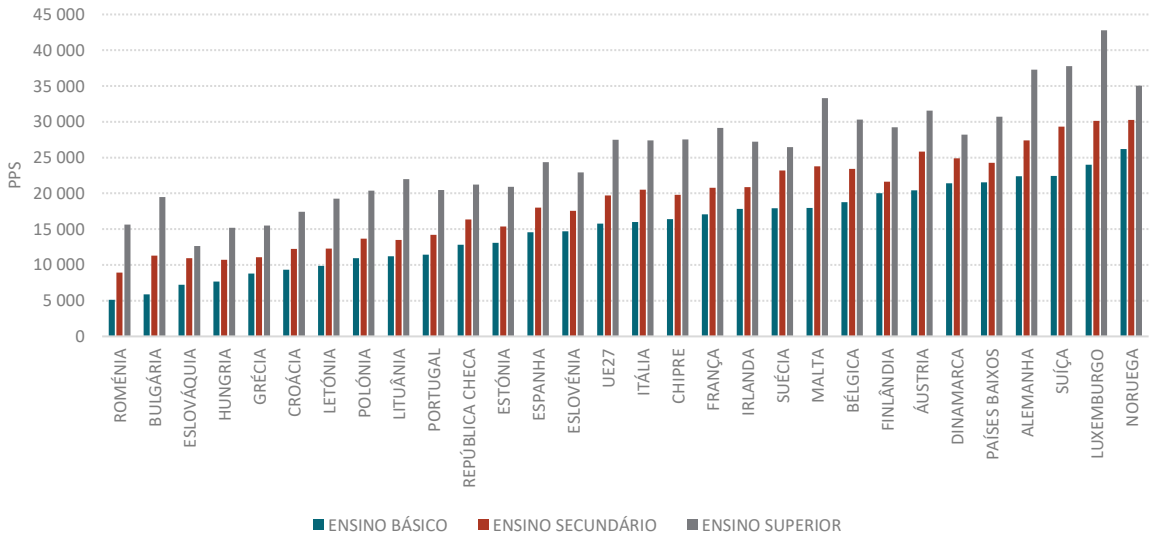


FIGURA 3.3.1 Rendimento médio anual equivalente por nível de escolaridade, 18-64 anos, UE27, 2020 (PPS[77])

FONTE | Eurostat, Income and living conditions

Em todos os países da UE27 é evidente a relação entre o rendimento médio e o nível de escolaridade, que se acentua à medida que se avança no nível de escolaridade, o que revela ser uma tendência estrutural das sociedades europeias, realçando a relação entre a escolaridade e os rendimentos, bem como a influência da escola na vida futura dos alunos.

Na senda da análise de como as desigualdades verificadas entre os estudantes no sistema de ensino assumem consequências futuras estruturantes, outro indicador produzido pelo Eurostat pertinente para medir esta relação é a taxa de risco de pobreza por nível de escolaridade, em que é notória a relação entre nível de escolaridade menos elevado e maior risco de pobreza (Figura 3.3.2). Em todos os países da UE27, a taxa de risco de pobreza é superior, quanto mais reduzido é o nível de escolaridade concluído, mesmo em países com taxas de risco de pobreza muito díspares.

[77] *Purchasing Power Standard*. Para melhor compreender esta medida, consultar o ponto 2.1.5, na secção referente ao Eurostat.

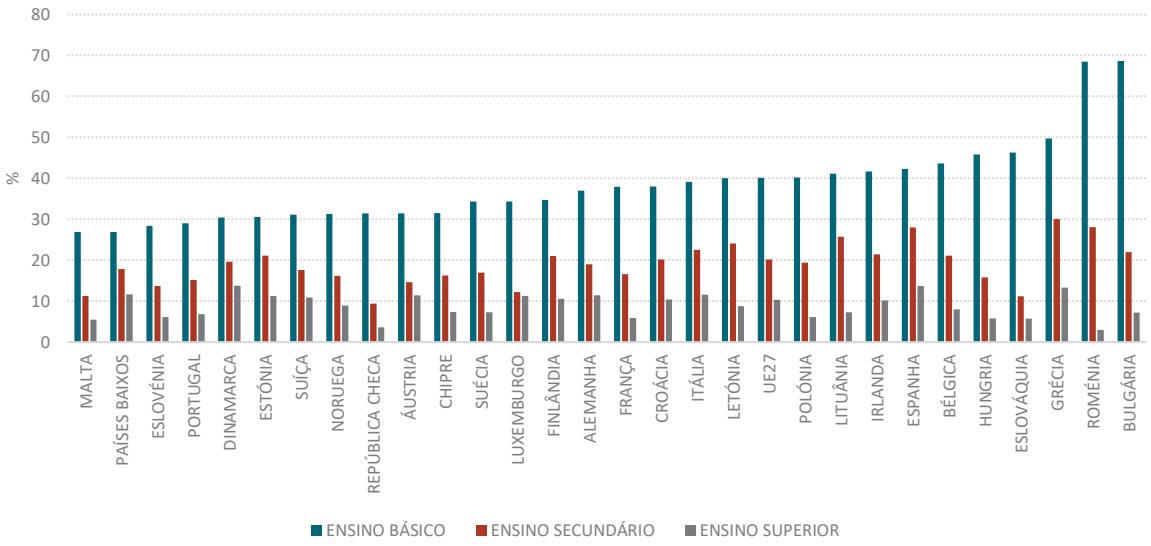


FIGURA 3.3.2 Taxa de risco de pobreza por nível de escolaridade, 18-64 anos, UE27, 2020 (%)

FONTE | Eurostat, Income and living conditions

Pode então concluir-se, e contrariando algum senso comum que desvaloriza a aquisição de habilitações literárias para o futuro profissional e económico dos indivíduos, que níveis de escolaridade mais elevados correspondem a rendimentos médios superiores e a menores taxas de risco de pobreza. No entanto, como se pretende aprofundar neste ponto, maiores rendimentos dos pais tendem a equivaler a resultados escolares mais positivos. Assim sendo, rendimentos mais elevados dos pais conduzem a melhores resultados escolares dos alunos, originando rendimentos superiores dos mesmos no futuro. A isto se chama comummente o círculo vicioso de pobreza, no qual "os pobres têm mais dificuldades em obter vantagens da escola e, em função disso, veem ser-lhes vedado um recurso essencial para deixar a condição que os caracteriza" (Capucha, 2010, p. 2).

De forma a estudar empiricamente o rendimento dos pais dos alunos, podendo cruzá-lo com outros indicadores, utiliza-se a Ação Social Escolar (ASE) como variável de aproximação à análise do rendimento dos pais, tendo sido agregada entre "Beneficiários de ASE" e "Não beneficiários de ASE"[78]. Ao operacionalizar esta variável é possível apurar os estudantes cujos pais auferem rendimentos baixos mas não permite uma distinção entre quem recebe rendimentos muito altos e muito baixos ou entre rendimentos médios e altos ou baixos, não possibilitando uma análise extremamente detalhada dos rendimentos dos pais. No entanto, ao cruzar com as restantes variáveis em análise nesta

[78] Conforme é referido no capítulo 2, respeitante à metodologia, optou-se, de forma a facilitar a leitura dos dados, por agregar todos os escalões de ação social escolar (escalão A, B e C), assumindo que os alunos que beneficiam de algum destes escalões enquadram-se enquanto beneficiários de ação social escolar e, consequentemente, são "alunos inseridos em agregados familiares cuja situação económica determina a necessidade de comparticipações para fazer face aos encargos com refeições, alojamento, livros e outro material escolar." (Despacho n.º 8452-A/2015).

dissertação de doutoramento, torna-se pertinente a sua utilização para explorar as desigualdades de rendimento no sistema escolar.

QUADRO 3.3.1 Beneficiários de ASE por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

	BENEFICIA DE ASE	NÃO BENEFICIA DE ASE
1º ciclo	32,5	67,5
2º ciclo	41,1	58,9
3º ciclo	37,5	62,5
Ensino secundário	27,1	72,9
Total	34,1	65,9

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Como se pode analisar no Quadro 3.3.1, 32,5% beneficiam de ASE no 1º ciclo, 41,1% no 2º ciclo, 37,5% no 3º ciclo e 27,1% no ensino secundário. Excetuando a passagem do 1º para o 2º ciclo, na qual se verifica um aumento de beneficiários de ASE, observa-se uma quebra de alunos beneficiários de ASE à medida que se avança nos ciclos de escolaridade, existindo -5,4 pontos percentuais de diferença entre o 1º ciclo e o ensino secundário e, caso se faça a comparação considerando que o 2º ciclo é aquele no qual os beneficiários de ASE têm mais peso, a diferença de pontos percentuais entre este ciclo de escolaridade e o ensino secundário é de -14. Estes valores podem indicar que, apesar de já não se verificarem as realidades que Benavente (1988) ou Benavente *et al.* (1987) apontavam nos anos 80, a transição para o ensino secundário e o não abandono do sistema de ensino continuam relacionados com as condições sociais das famílias. De facto, a maioria dos estudos que focam estes fenómenos demonstram que as desigualdades sociais na escola estão relacionadas com a origem social dos estudantes. Importa então questionar até que ponto os alunos com menos rendimentos ficam mais retidos nos ciclos inferiores, sem alcançar, por exemplo, o ensino secundário.

O aumento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano foi, sem dúvida, uma mudança importante no sistema de ensino português e no combate à reprodução das desigualdades sociais por via da escola. Como afirma Silva (2012, p. 373), "estender a escolaridade obrigatória é conceber, reorientar ou reorganizar o ensino secundário como parte de uma educação fundamental". No entanto, uma parcela importante dos alunos provenientes de famílias com menos rendimentos continua a não alcançar os níveis mais elevados da escolaridade obrigatória, uma vez que ficam retidos nos anos inferiores, conforme se pode observar na Figura 3.3.3, que apresenta a percentagem de alunos que ficaram retidos ou desistiram por benefício de ASE em 2018/19, demonstrando também uma eficácia relativamente reduzida desta medida.

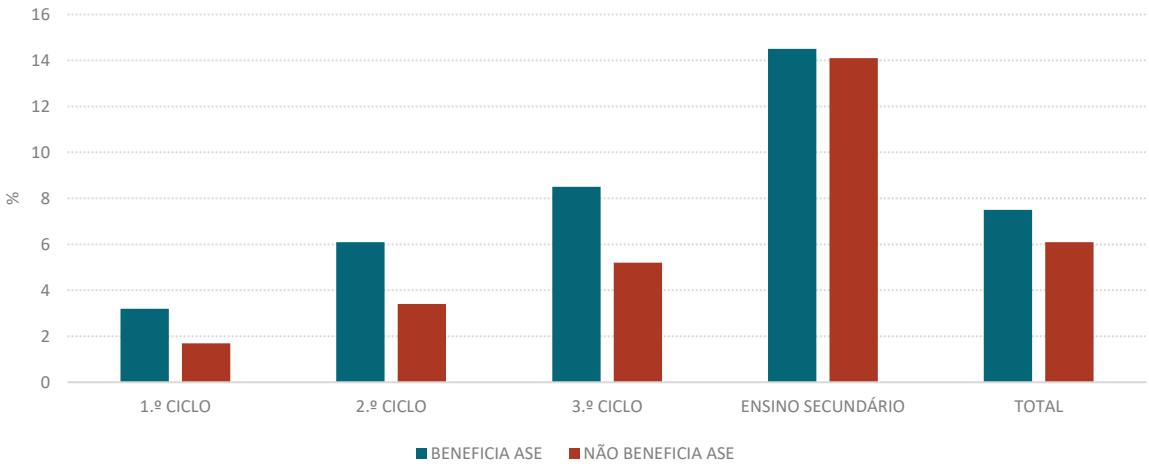


FIGURA 3.3.3 Alunos que ficaram retidos/desistiram por beneficiários de ASE, por ciclo, 2018/19 (%)

$\rho = 0{,}207, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Foi operada uma análise de correlação, identificando-se uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis. Ser ou não beneficiário de ASE está associado à probabilidade de os alunos ficarem retidos ou desistirem, sobretudo no ensino básico, comprovando-se a relação entre sucesso escolar e rendimentos dos pais, como um estudo recente do Banco de Portugal (2022) aponta. É de notar, antes de mais, a diferença entre o ensino básico e o ensino secundário, sendo no primeiro evidente a disparidade entre os dois grupos. Com efeito, no ensino básico os alunos beneficiários de ASE apresentam taxas de retenção e desistência consideravelmente superiores às dos estudantes que não beneficiam de ASE, fosso que vai aumentando de modo relativamente proporcional à medida que se avança no ciclo de ensino, uma vez que também as taxas de retenção e desistência aumentam (+1,5 p.p. no 1º ciclo, +2.7 p.p. no 2º ciclo e +3,3 p.p. no 3º ciclo).

No ensino secundário, a diferença entre os grupos é praticamente nula (a taxa de retenção ou desistência dos beneficiários de ASE situa-se 0,4 p.p. acima, comparativamente com os não beneficiários), facto que se pode dever essencialmente à percentagem mais reduzida de alunos beneficiários de ASE matriculados no ensino secundário, como se verificou no Quadro 3.3.1, dado que se opera uma seleção nos ciclos de ensino anteriores, em que ficam retidos parte dos estudantes beneficiários de ASE. Deste modo, é possível colocar a hipótese que os estudantes que já se integraram na escola e se apropriaram dos seus hábitos e linguagens, conseguindo obter sucesso escolar embora os pais tenham menos rendimentos, mantenham tendencialmente esse trajeto de sucesso até ao final da escolaridade obrigatória. Ou, talvez, que no ensino secundário o facto de ter menos recursos económicos seja um fator menos decisivo que no ensino básico.

Outra hipótese explicativa deste dado prende-se com as desigualdades tenderem a esbater-se mais à medida que a idade dos estudantes avança e se tornam mais autónomos e menos dependentes de outros fatores como, por exemplo, o apoio dos pais relativamente aos estudos.

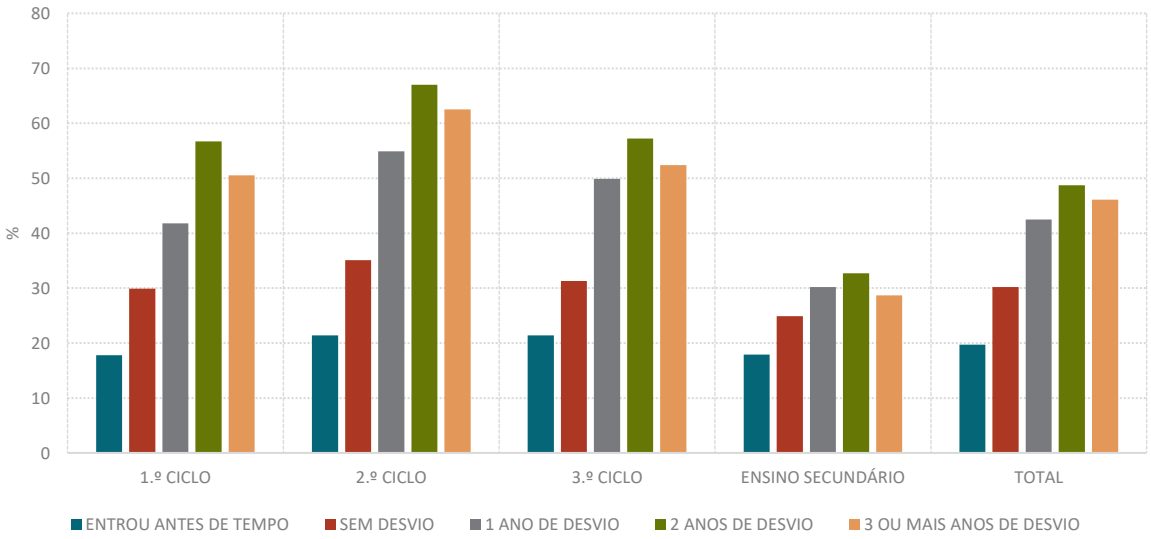


FIGURA 3.3.4 Alunos beneficiários de ASE consoante desvio etário, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$\rho = -0{,}137, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

A Figura 3.3.4 analisa qual a percentagem de beneficiários de ASE dentro de cada categoria de desvio etário (entrar antes de tempo, não existir desvio etário, 1 ano de desvio, 2 anos de desvio e 3 ou mais anos de desvio), permitindo, assim, compreender como se distribuem os beneficiários de ASE nas trajetórias de insucesso continuadas. Foi operada uma análise de correlação que encontrou uma relação estatisticamente significativa e negativa entre as variáveis.

Constata-se que, em todos os ciclos de ensino, quanto mais elevado é o insucesso escolar acumulado dos alunos, maiores são as percentagens de beneficiários de ASE, o que indica que as trajetórias escolares pautadas pelo insucesso afetam mais incisivamente os estudantes cujos pais possuem menores recursos económicos. No ensino básico praticamente metade dos alunos que evidenciava algum tipo de insucesso escolar acumulado era beneficiário de ASE, tendência que se adensa à medida que se avança nos anos de desvio etário e que não se verifica nos alunos sem desvio etário, entre os quais mais de dois terços não reflete um trajeto de insucesso escolar nem é beneficiário de ASE.

No entanto, tal não se verifica no ensino secundário, em que as percentagens de benefício de ASE se reduzem significativamente. Tal dado é enquadrado pelo Quadro 3.3.1, no qual se constata que existe menor percentagem de beneficiários de ASE matriculados no ensino secundário, todavia verifica-se a tendência de que quanto mais anos de insucesso existem, maiores são as percentagens

de ASE. A desigualdade patente e progressiva entre o insucesso escolar continuado e os rendimentos dos pais evidencia que, tal como verificado na taxa de retenção e desistência, os rendimentos dos progenitores afiguram-se decisivos para o sucesso escolar, encontrando-se mais alunos cujos pais possuem pouco capital económico nas trajetórias de maior insucesso.

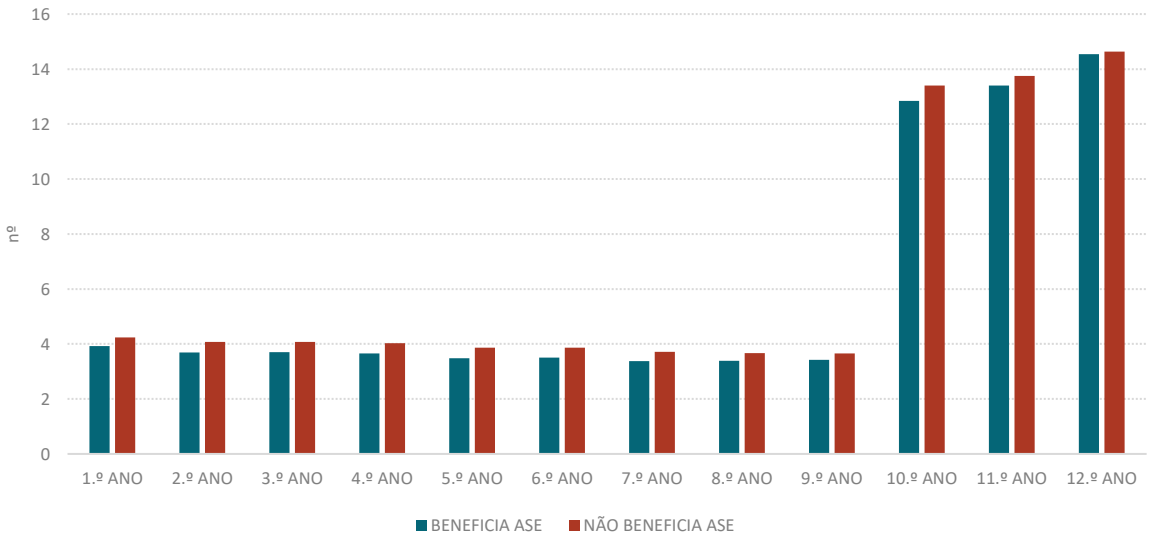


FIGURA 3.3.5 Média de classificações finais dos alunos, por beneficiários de ASE, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

As médias de classificações finais dos alunos variam consoante estes sejam ou não beneficiários de ASE, sendo as médias superiores em todos os anos curriculares entre os não beneficiários. No ensino básico, as médias variam cerca de 0,3 ou 0,4 valores consoante se é ou não beneficiário de ASE. Já no ensino secundário, a discrepância entre estes estudantes vai diminuindo à medida que se avança nos anos curriculares, sendo o 12º ano aquele em que menor distinção se apura.

Estes dados consolidam a influência do capital económico no (in)sucesso escolar, obtendo maior sucesso escolar os alunos oriundos de famílias com mais rendimentos. De facto, esta desigualdade é encontrada em todos os indicadores de desempenho escolar e em todos os ciclos de ensino, embora com maior destaque no ensino básico. A relevância para o sucesso escolar e a reprodução de desigualdades na escola do capital económico, a par do capital cultural abordado anteriormente, demonstram a atualidade e pertinência de estudos inspirados nas conceções fundacionais de Bourdieu e outros autores que, tendo sido escritos há mais de meio século, os fenómenos centrais abordados continuam a verificar-se.

3.4 O desempenho dos descendentes de imigrantes face ao estatuto geracional, à origem regional e à origem social

Para analisar a variável correspondente à origem imigrante[79] criou-se uma variável que conjuga a naturalidade dos alunos e dos respetivos pais, assumindo que quando pelo menos uma das naturalidades dos progenitores não é "Portugal", está-se perante um aluno com origem imigrante. Com esta análise é possível ter um alcance maior dos descendentes de imigrantes, destrinçando a primeira da segunda geração.

É necessário ter em atenção que, embora sejam alunos descendentes de imigrantes, não se trata de um grupo homogéneo, na sua condição económica, social, étnica ou migrante, sendo necessário tomar os devidos cuidados para não se proceder a uma análise de reforço do senso comum ou, pior, de reforço de preconceitos homogeneizantes que não se observam, de facto, no universo abordado (Vietze, Schwarzenthal, & Moffitt, 2022). É relevante analisar e proceder, com as cautelas metodológicas mencionadas, à caracterização destas categorias, que espelham a diversidade do sistema de ensino português, ajudando à sua caraterização, além de traduzirem as desigualdades educativas e sociais potencialmente vivenciadas pelos alunos descendentes de imigrantes.

As opções metodológicas utilizadas neste ponto prendem-se com a conceptualização desenvolvida em Seabra, Cândido e Tavares (2023), em que se opta primeiro por dividir o estatuto migratório amplo em três grandes grupos: autóctones, filhos de emigrantes regressados e descendentes de imigrantes, como a Figura 3.4.1 ilustra. Um relatório produzido pela Eurydice (2019) demonstra que existem diferentes critérios, consoante os países, para se considerar um aluno como sendo de origem migrante. É mais habitual utilizar-se a nacionalidade do aluno, do seu estatuto de residência ou da sua língua materna e menos habitual a naturalidade dos pais. Contudo, e de forma a empreender uma comparação geracional através das categorias primeira e segunda geração, a naturalidade e a nacionalidade dos pais dos estudantes também é considerada, como na presente dissertação[80].

[79] Outro ponto interessante e relevante de analisar em vários prismas, não apenas sociológico mas também de políticas públicas, seriam as desigualdades étnico-raciais, porém estas surgem enquanto um fator de difícil medição quantitativa, na medida em que não existem dados étnico-raciais disponíveis nestes inquéritos. Além de, como conclui Piketty (2022), poder existir desconforto por parte dos inquiridos ao responder a perguntas de auto-identificação étnico-racial, seria necessário para tal proceder a um inquérito próprio e retirar esta variável do mesmo patamar de análise das restantes. Nesse sentido, optou-se por analisar os descendentes de imigrantes. Embora as desigualdades quando alguém é percecionado enquanto "estrangeiro" ou "não branco" tenham raízes potencialmente distintas das analisadas neste ponto, é de notar que, por vezes, as diferentes origens nacionais e étnicas mestiçam-se, não sendo óbvia qual a categoria em que determinado indivíduo é percecionado e se auto-perceciona (Piketty, 2022).

[80] Para um aprofundamento desta discussão, consultar os pontos 1.3.4 e 2.2.4.

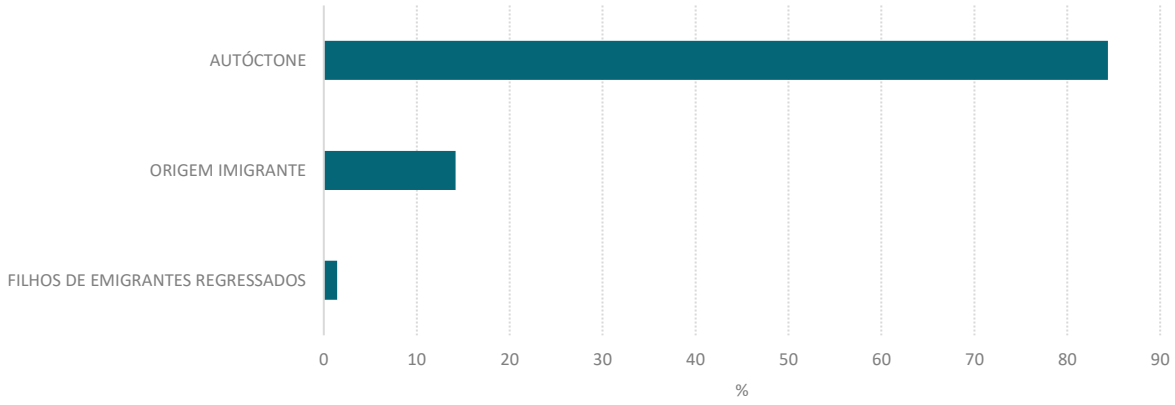


FIGURA 3.4.1 Alunos inscritos por estatuto migratório amplo, 2018/19 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Como se pode verificar na Figura 3.4.1, e como seria de esperar, existe uma maior proporção de alunos autóctones (84,4%) no sistema de ensino português, tendo a origem imigrante (14,2%) uma dimensão considerável e os filhos de emigrantes regressados menor peso (1,5%). Deste modo, e porque este ponto foca a análise da origem imigrante, os dados apresentados irão incidir nos descendentes de imigrantes e nos autóctones (a fim de enquadrar os alunos no sistema de ensino e de perceber as dissemelhanças entre os grupos), excluindo da análise os filhos de emigrantes regressados. Assim, e de forma a compreender-se a sua distribuição também por ciclo de estudos, o Quadro 3.4.1[81] ilustra a distribuição dos alunos autóctones e descendentes de imigrantes pelos diferentes ciclos de estudos, em número e em percentagem.

[81] É de notar que no Quadro 3.4.1 não estão contabilizados nem os alunos filhos de emigrados regressados nem outras categorias que, ou por falta de informação, ou por questões metodológicas, não foram abrangidas, totalizando 1,3% de alunos filhos de emigrantes regressados mais 11,9% de alunos considerados casos omissos que, como tal, e embora fazendo parte dos alunos inscritos no sistema de ensino português, não foi possível categorizar-lhes uma origem nacional. Para uma análise mais detalhada acerca das opções metodológicas destes indicadores, consultar o ponto 2.2.4. É ainda de notar que os valores entre a Figura 3.4.1 e o Quadro 3.4.1 são distintos, uma vez que o total contabilizado na Figura se prende com os casos válidos da variável origem imigrante e o total utilizado no Quadro corresponde ao número de alunos validados inscritos no sistema de ensino.

QUADRO 3.4.1 Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por estatuto geracional, por ciclo de ensino, 2018/19 (nº e %)

	ALUNOS AUTÓCTONES		ALUNOS DE ORIGEM IMIGRANTE					
			TOTAL		1º GERAÇÃO		2º GERAÇÃO	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1º ciclo	236.566	73,5	41.348	12,9	14.426	4,5	26.922	8,4
2º ciclo	131.095	73,7	22.972	12,9	7.879	4,4	15.093	8,5
3º ciclo	200.787	73,4	35.602	13,0	12.063	4,4	23.539	8,6
Ensino secundário	186.993	76,9	26.759	11	9.330	3,8	17.429	7,2
Total	755.441	74,3	126.681	12,5	43.698	4,3	82.983	8,2

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Cerca de 12,5% dos estudantes no sistema de ensino português são descendentes de imigrantes, valor que diminui no ensino secundário (cerca de 11%), facto que poderá indicar um pior desempenho ou abandono escolar dos alunos de origem imigrante. Se se tiver em consideração que alguns alunos de origem imigrante ingressam no sistema de ensino português no ensino secundário, de modo a melhor se adaptarem ao ensino português e, assim, prepararem o seu acesso ao ensino superior, estes dados evidenciam de modo mais incisivo o provável maior insucesso escolar destes estudantes nos ciclos de ensino iniciais.

Quando se divide os alunos de origem imigrante consoante a geração, constata-se que a maioria dos alunos de origem imigrante é de 2º geração, representando quase o dobro dos alunos de 1º geração. Alguns estudos exploram a divisão da origem imigrante por gerações (como, por exemplo, Mateus, 2013; Szulkin & Jonsson, 2007; Rumbaut, 2006), constatando que existem alguns riscos teórico-metodológicos ao utilizar estas categorias, como Seabra, Cândido e Tavares (2023) também explicitam, porém existem diferenças observáveis entre os alunos cujo trajeto escolar, socialização e projetos foram vivenciados todos em Portugal e os estudantes de 1º geração, que imigraram para Portugal a determinado momento do seu percurso (Machado & Matias, 2006). No entanto, esta discussão levanta uma segunda questão: fará sentido distinguir os alunos de 2º geração dos autóctones, na medida em que estes estudantes já nasceram em Portugal, uma parte relevante terá a nacionalidade portuguesa, para além da inserção de todo o percurso escolar e das derivadas vivências em Portugal? A opção utilizada nesta dissertação deve-se ao facto de, mesmo tendo em consideração essas limitações, ser relevante aprofundar os dados acerca das gerações, inclusive porque existe um contexto de socialização primária familiar distinto, marcado por valores, linguagem e ligações culturais potencialmente distintas dos alunos autóctones (Machado & Matias, 2006), que por sua vez pode

vacilar entre origem migrante, tornando-se uma vantagem ou uma desvantagem, consoante a origem social dos estudantes (Doung, Badaly, Liu, Schwartz, & McCarty, 2015).

Entre os alunos de origem imigrante, e como se pode constatar no Quadro 3.4.2, as origens nacionais mais representadas no total dos estudantes no ano letivo 2018/19 no sistema de ensino público português são a brasileira (26,1%), a angolana (15,9%) e a francesa (11,4%).

QUADRO 3.4.2 Alunos por origem nacional nos 10 países com maior peso, 2018/19 (%)

PAÍS	%
Brasil	26,5
Angola	16,1
França	11,6
Cabo Verde	7,2
Moçambique	5,2
Ucrânia	4
Guiné-Bissau	3,6
Roménia	2,9
São Tomé e Príncipe	2,7
Alemanha	2,6

FONTE | DGEEC (dados próprios)

As três origens nacionais com maior peso correspondem à maioria dos alunos de origem imigrante (54,2%), o que evidencia a preponderância destas origens, sobretudo da brasileira, que equivale a mais de ¼ dos estudantes com origem na imigração. Por sua vez, as dez origens nacionais mais presentes no sistema de ensino português ultrapassam 80% dos alunos de origem imigrante, o que revela como, apesar de existirem quase 200 origens nacionais no sistema de ensino português, os pesos variam consideravelmente, existindo uma predominância de um conjunto de origens nacionais.

De modo a melhor compreender a diversidade das origens nacionais presentes no sistema de ensino português, a Figura 3.4.2 retrata os países de origem dos alunos no sistema de ensino português público, destacando-se a presença de estudantes com origem em todos os continentes, embora se observe menor peso dos alunos num conjunto considerável de países do continente africano. Como assinalado a coloração mais intensa e também destacado no Quadro 3.4.2, existe um conjunto de países que claramente acumulam uma percentagem significativa dos alunos com origem imigrante mas, ainda assim, assinalam-se as 182 origens nacionais distintas que se verificam no sistema de ensino português.

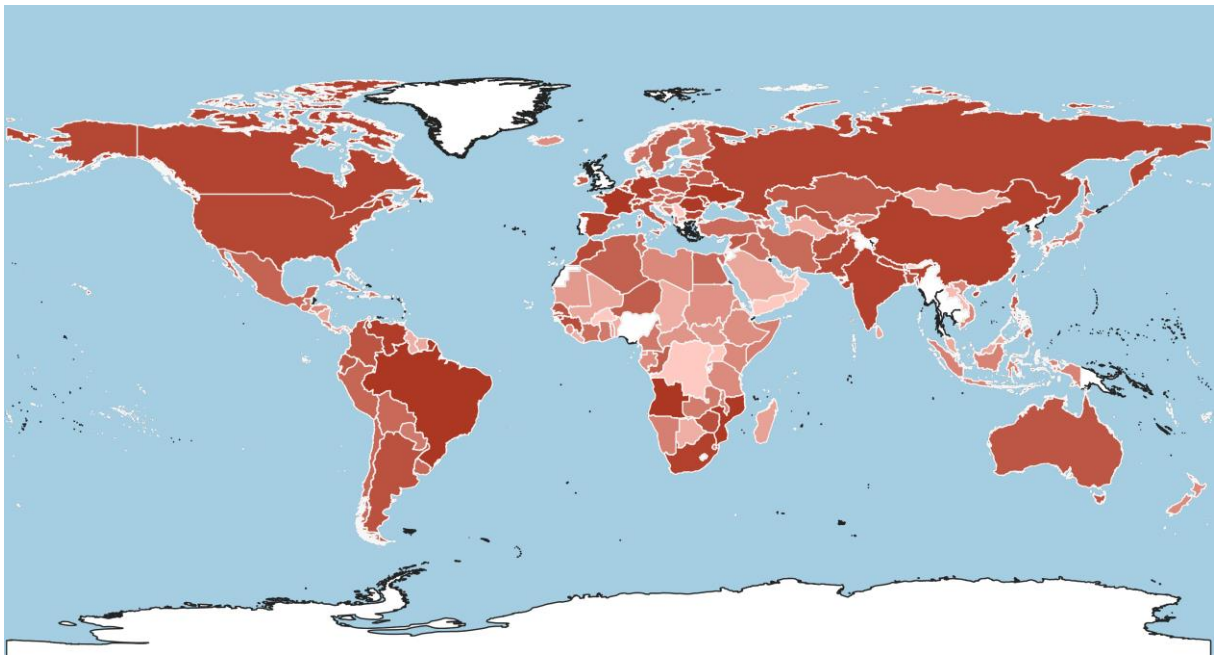


FIGURA 3.4.2 Distribuição territorial dos alunos de origem imigrante por país de origem, 2018/19 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Apesar da proporção relevante de países do continente africano com um baixo número de alunos matriculados no sistema educativo português, o grupo de países africanos de língua oficial portuguesa representa uma fatia relevante dos alunos de origem imigrante. De facto, e em linha com o contexto histórico português, os estudantes oriundos do continente africano circunscrevem-se em grande medida aos alunos originários dos países africanos de língua oficial portuguesa.

Sabe-se que ter origem imigrante não configura motivo suficiente para o insucesso escolar (Seabra, 2008), não só pela existência de diferentes desigualdades escolares consoante a origem nacional específica que se aborda, como por a diferentes origens nacionais tenderem a corresponder origens sociais também distintas (Seabra, 2009).

Nesse sentido, optou-se por fazer duas análises diferenciadas neste ponto: por um lado, analisar todos os descendentes de imigrantes, independentemente da sua origem, permitindo a construção de um mapa geral da sua representatividade no sistema de ensino português. Por outro lado, analisar os alunos por regiões de origem, a fim de averiguar as disparidades que possam existir, uma vez que a análise origem nacional a origem nacional seria demasiado exaustiva. Para tal, elencaram-se nove regiões, tendo por base a metodologia utilizada em Chancel, Piketty, Saez e Zucman (2022)[82], embora

[82] Esta metodologia é também a de referência do World Inequality Database (https://wid.world/), com a distinção que não utilizam a categoria "PALOP", estando estes inseridos na "África sub-sariana", nem a categoria "Brasil", estando esta anexada na "América latina". Além do mais, na metodologia do WID, os valores relativos a Portugal encontram-se, logicamente, englobados nos dados referentes à Europa ocidental.

com as devidas adaptações à realidade portuguesa: América do norte e Oceânia, América latina sem Brasil, Brasil, Europa ocidental, África subsariana sem PALOP, PALOP, Rússia e Ásia central, MENA, Sul e sudeste asiático, Este asiático.

Deste modo é possível destrinçar realidades distintas entre o grupo de estudantes de origem imigrante. Apesar de os alunos com origem imigrante em Portugal apresentarem um desempenho escolar próximo ao dos autóctones, verifica-se uma heterogeneidade dentro deste grupo de alunos relevante no que concerne ao desempenho escolar, pelo que é necessário analisar tanto as condições sociais de cada grupo de alunos como as diferenças consoante as origens nacionais, de modo a compreender como estas podem interferir no trajeto escolar.

Através de testes inferenciais, identifica-se uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis referentes às regiões e à geração, com uma associação forte, indicando que a relação entre as variáveis é relevante e com uma influência substancial de uma sobre a outra.

QUADRO 3.4.3 Alunos de origem imigrante, por regiões e por estatuto geracional, 2018/19 (nº e %)

REGIÕES	1º GERAÇÃO		2º GERAÇÃO		TOTAL
	nº	%	nº	%	
América do norte e Oceânia	115	9,1	1.148	90,9	1.263
América latina sem Brasil	1.318	37,2	2.225	62,8	3.543
Brasil	16.937	56,9	12.835	43,1	29.772
Europa ocidental	4.916	17,6	22.977	82,4	27.893
MENA	236	65,2	126	34,8	362
África subsariana sem PALOP	403	20,9	1.526	79,1	1.929
PALOP	9.337	23,9	29.809	76,1	39.146
Rússia e ásia central	2.173	39,6	3.316	60,4	5.489
Este asiático	973	49,7	983	50,3	1.956
Sul e sudeste asiático	1.767	74,4	608	25,6	2.375
Outro	57	12,9	384	87,1	441

$X^2_{(10,\ 882.612)} = 998.210{,}598, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}614, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

A região com maior peso nos alunos descendentes de imigrantes é a dos PALOP, que no ano 2018/19 representava 34,3% dos alunos descendentes de imigrantes inscritos no sistema de ensino português (Quadro 3.4.3). De seguida encontra-se o Brasil, país que foi analisado separadamente e extraído da América latina devido a comportar uma elevada proporção de alunos, como se encontra explícito no capítulo referente à metodologia, e que representa à volta de 26% dos alunos de origem imigrante. A terceira região com maior peso no que concerne ao número de alunos de origem imigrante é a Europa ocidental, de que são originários 24,4% dos estudantes de origem imigrante. Os estudantes oriundos

de países de língua portuguesa representam cerca de 60% do total dos estudantes em Portugal com origem imigrante, evidenciando também as dinâmicas migratórias associadas aos contextos históricos e linguísticos dos países.

Quando se analisa o estatuto geracional verifica-se que na maioria das regiões existem mais alunos de 2º geração, comparativamente com os de 1º geração: na América do norte e Oceânia os alunos de 2º geração representam 90,9%, na Europa Ocidental 82,4%, na África subsariana sem PALOP 79,1%, nos PALOP 76,1%, na América latina sem Brasil 62,8%, na Rússia e ásia central 60,4% e no Este asiático 50,3%. De modo inverso, as regiões em que os estudantes de 1º geração assumem maior peso são o Sul e sudeste asiático (74,4%), os MENA (65,2%) e o Brasil (56,9%). Tais dados indicam uma intensificação dos percursos migrantes oriundos destas regiões para Portugal, uma vez que a maioria dos alunos matriculados no sistema educacional público português nasceram nos países de origem.

No caso brasileiro, embora a tradição migratória forte entre Portugal e Brasil, esta tem-se fortalecido na direção Brasil-Portugal nos últimos anos, sobretudo derivado da situação política e económica brasileira, que levou mais brasileiros a procurar a imigração para Portugal. Relativamente aos países do MENA e do Sul e Sudeste Asiático, com os quais existe menor relação histórica de imigração, as percentagens elevadas de 1º geração prendem-se com o surgimento de modo mais consistente da imigração de população desses países para Portugal.

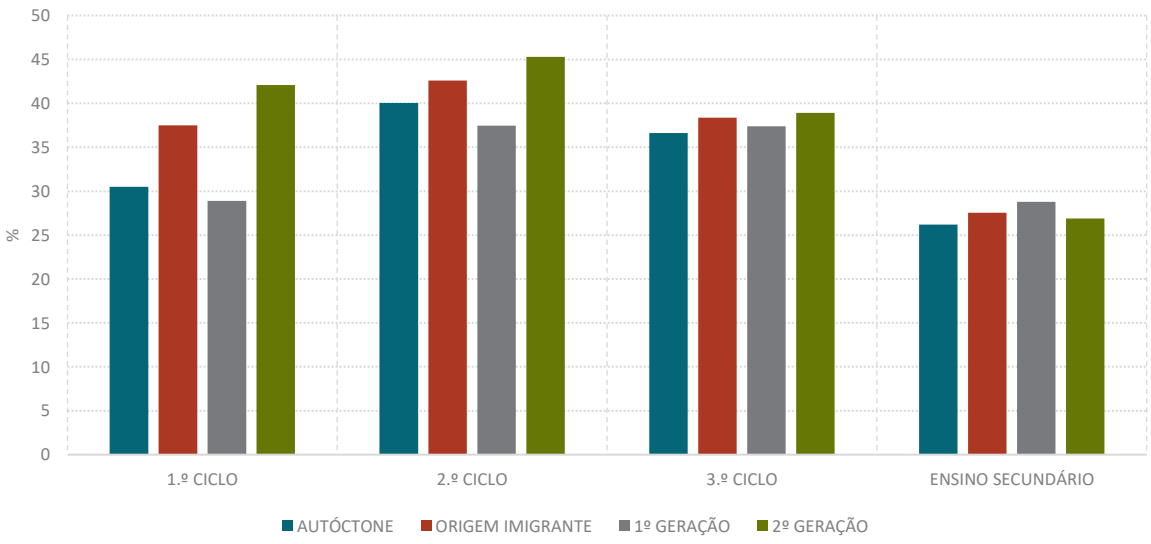


FIGURA 3.4.3 Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por estatuto geracional, que beneficiam de ASE, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$\rho = 0{,}28, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Foi operada uma análise de correlação para as variáveis acima cruzadas (Figura 3.4.3), encontrando-se uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis, com uma associação positiva e moderada.

Quando se confrontam a 1º e a 2º geração, encontram-se diferenças assinaláveis entre o grupo alunos de origem imigrante. No 1º ciclo existem +13,2 pontos percentuais de alunos beneficiários de ASE de 2º geração que de 1º geração, diferença que se vai dissipando à medida que se avança nos ciclos de ensino, passando no 2º ciclo a ser +7,8 p.p., no 3º ciclo +1,5 p.p. e invertendo-se no ensino secundário, em que se verificam -1,9 p.p. de alunos beneficiários de ASE de 2º geração, comparativamente com os de 1º geração. É necessário considerar que os estudantes de 1º geração podem chegar a Portugal a qualquer momento do seu percurso de escolaridade e, nesse sentido, podem apenas efetuar o seu percurso migratório nos ciclos de ensino mais tardios, enquanto, expectavelmente, os alunos de 2º geração estão inscritos no sistema de ensino português durante todo o seu percurso escolar. É também de notar que os alunos de 1º geração podem ter alguns obstáculos burocráticos no acesso à Ação Social Escolar, não conseguindo usufruir da mesma, o que não equivale a uma falta de necessidade do apoio.

Apuram-se diferenças entre alunos de origem imigrante e alunos autóctones relativamente ao capital económico, que se vão reduzindo à medida que se avança nos anos de escolaridade. Os dois grupos distam mais no 1º ciclo (os alunos de origem imigrante têm mais 7 p.p. de beneficiários de ASE comparativamente com os autóctones), encontrando-se nos restantes ciclos de ensino com valores próximos, embora os de origem imigrante apresentem sempre mais beneficiários de ASE: no 2º ciclo +2,5 p.p., no 3º ciclo +1,8 p.p. e no ensino secundário +1,4 p.p..

Estes dados tendem a indicar que, de facto, e como apontavam, no panorama português, Seabra (2008), Roldão (2015), Rodrigues, Roldão e Nó (2009), Seabra, Cândido e Tavares (2023), as clivagens entre alunos descendentes de imigrantes e autóctones encontram-se, sobretudo, quando se analisam origens nacionais específicas, ou quando se controlam variáveis de origem social, indicando que tanto as origens sociais também são fulcrais na análise dos alunos de origem imigrante, como que existe uma disparidade entre as diferentes origens nacionais, não sendo os alunos descendentes de imigrantes um grupo homogéneo. De modo a explorar mais aprofundadamente esta hipótese, a Figura 3.4.4 analisa a percentagem de alunos autóctones e descendentes de imigrantes, por geração, que beneficiam de ASE, mas agora tendo em consideração as regiões de onde são provenientes os estudantes. Procedeu-se a testes inferenciais, com os quais se encontrou uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis.

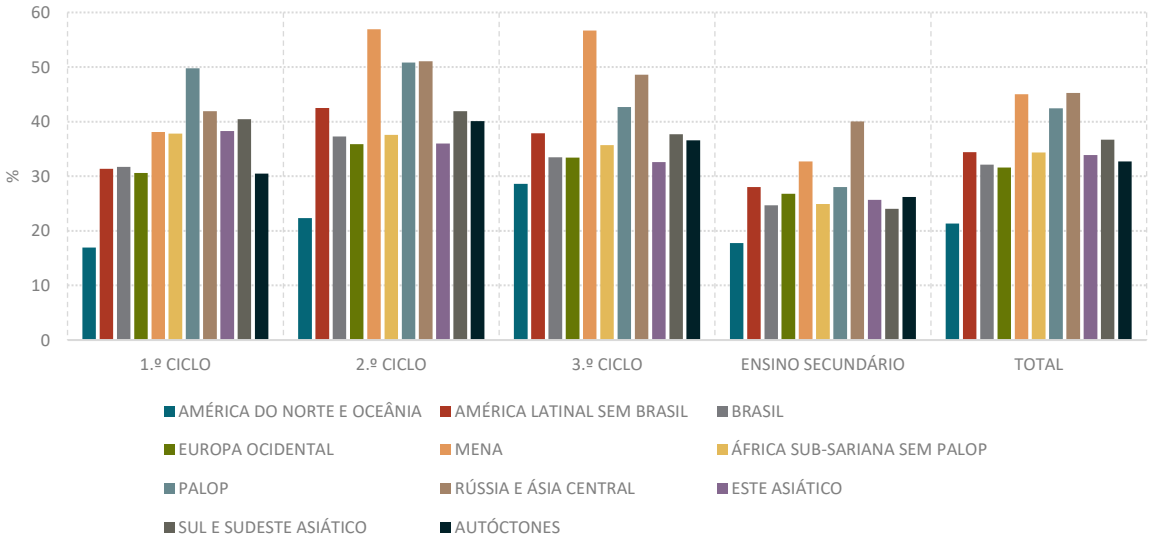


FIGURA 3.4.4 Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por regiões, que beneficiam de ASE, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$X^2_{(10,\ 961.909)} = 2.319{,}125, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}049, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

De facto, quando se observa esta comparação à luz dos alunos descendentes de imigrantes por regiões, compreende-se que diferentes origens regionais apresentam rendimentos bastante distintos. As regiões, no total dos diferentes ciclos, cujas famílias dos estudantes possuem menos capital económico são a Rússia e ásia central (45,3% do total dos estudantes são beneficiários de ASE, mais 12,6 p.p. que os autóctones), MENA (45%, +12,3 p.p. que os autóctones) e os PALOP (42,5%, +9,8 p.p. que os autóctones). Em contraponto, a região cujos progenitores dos alunos têm, em termos comparativos, maior capital económico, é a América do norte e Oceânia, em que 21,3% dos estudantes são beneficiários de ASE, valor 11,4 p.p. abaixo dos autóctones. Estes dados são demonstrativos da heterogeneidade económica que compõe os alunos descendentes de imigrantes.

Ao proceder-se a uma decomposição mais detalhada, verificam-se diferentes tendências consoante o ciclo de ensino e a região em análise. Os alunos originários dos MENA e da Rússia e ásia central (as duas regiões que, a par dos PALOP, apresentam níveis de capital económico mais reduzidos) aumentam a percentagem de beneficiários de ASE no 2º e no 3º ciclo, diminuindo no ensino secundário, seguindo as tendências dos alunos autóctones, embora com valores mais avolumados[83].

[83] Ao se compararem os beneficiários de ASE entre o ensino secundário e o 2º ciclo, no caso dos estudantes com origem nos MENA diminuem 24,2 p.p. e com origem na Rússia e ásia central descem 11 p.p., não se afigurando, nesta última região, uma diferença substancial. De facto, e embora estas regiões representem percentagens elevadas de beneficiários de ASE, a diferença entre o 2º ciclo e o ensino secundário nos autóctones é de 13,9 p.p., valor superado pelos alunos oriundos dos MENA, como verificado anteriormente, bem como pelos PALOP (- 22,8 p.p.), pelo Sul e sudeste asiático (-17,9 p.p.) e pela América latina sem Brasil (-14,5 p.p.).

Na tendência oposta, as regiões de origem cujos progenitores dos alunos têm maior rendimento são a América do norte e Oceânia[84], a Europa ocidental[85] e o Brasil[86]. Estas são as três regiões em que se verifica uma menor percentagem de alunos beneficiários de ASE que os autóctones, o que indica que os estudantes das restantes regiões possuem menor capital económico que os autóctones.

Os estudantes com origem imigrante nos PALOP são os que mais destoam dos alunos autóctones. Sabendo que a frequência no ensino português de estudantes oriundos dos PALOP se encontra consolidada, não se tendo verificado alterações maiores no que respeita ao número de alunos, constata-se que os estudantes com origem nos PALOP, cujos pais possuem menos rendimentos, atingem com maior dificuldade os níveis de escolaridade mais elevados. Tal valor é apurado ao constatar-se que entre os alunos com origem nos PALOP que frequentam o 1º ciclo, 49,8% são beneficiários de ASE e no 2º ciclo 50,8%. No entanto, dos alunos com origem nos PALOP que se encontram matriculados no ensino secundário, apenas 28% é beneficiário de ASE, o que leva a equacionar que os alunos com origem nos PALOP cujos progenitores auferem menores rendimentos ficam retidos nos anos anteriores, não alcançando o ensino secundário. De facto, a relação entre os rendimentos e a reprodução das desigualdades sociais na escola é mais evidente no caso dos estudantes oriundos dos PALOP, dada a diferença de alunos com baixos rendimentos matriculados no primeiro e no último ciclo de escolaridade.

Os alunos inseridos em grupos sociais com maior capital cultural tendem a encarar a escola enquanto um prolongamento da cultura familiar vivida em casa, sendo valorizado na escola o que é valorizado no núcleo familiar. Contrariamente, os alunos originários de grupos sociais com menor capital cultural, em que também se inclui a grande maioria dos alunos com origem nos PALOP, tendem a sentir uma rutura ou uma quebra na realidade escolar face ao universo cultural familiar, que abrange diferentes dimensões, nomeadamente os conhecimentos valorizados ou os códigos linguísticos, como analisa Bernstein (1971). De facto, e sendo os descendentes de imigrantes um grupo com níveis de escolaridade superiores aos dos autóctones, as únicas regiões de origem em que a escolaridade com maior peso dos progenitores não é o ensino superior são os PALOP[87], o Este asiático[88], o Sul e sudeste asiático[89] e o Brasil[90].

---

[84] Que aponta -4,5 p.p. entre o 2º ciclo e o ensino secundário, apresentando no total 21,3% de alunos beneficiários de ASE, -11,4 p.p. que os autóctones.

[85] Que aponta -9,1 p.p. entre o 2º ciclo e o ensino secundário, apresentando no total 31,6% de alunos beneficiários de ASE, -1,1 p.p. que os autóctones.

[86] Que aponta -12,6 p.p. entre o 2º ciclo e o ensino secundário, apresentando no total 32,1% de alunos beneficiários de ASE, -0,6 p.p. que os autóctones.

[87] Em que o nível de escolaridade com maior peso é o ensino secundário, representando 32,6%.

[88] Em que a maioria dos progenitores tem ensino secundário ou 3º ciclo, 35,1% e 34,2%, respetivamente.

[89] Em que 42,4% tem como habilitações literárias o ensino secundário.

[90] Em que 47,1% tem como nível de escolaridade o ensino secundário.

Ainda assim, e embora na presente dissertação se tenha optado por agregar as origens imigrantes por regiões, em função nas necessidades de concisão, importa salientar que inclusive dentro das regiões as realidades são distintas. Por exemplo, dentro dos PALOP, Moçambique apresenta valores elevados no que ao capital cultural e económico respeita, assim como Angola, embora com valores ligeiramente mais baixos, enquanto São Tomé e Príncipe, Guiné ou Cabo Verde são dos países com pior capital cultural e económico entre os analisados.

As relações de classe social são centrais na análise, visto serem elas que estabelecem não só as relações de poder reproduzidas na escola, mas também os mecanismos com que são operacionalizadas. Não se pode pensar na questão dos descendentes de imigrantes sem pensar nas questões de classe, na medida em que é aí que reside a base estrutural do problema do insucesso escolar nestas comunidades (Machado, Matias, & Leal, 2005). De facto, e ao analisar a distribuição das classes sociais familiares em cada região de origem, constata-se que na América do norte e Oceânia os Profissionais Técnicos e de Enquadramento e os Empresários, Dirigentes e Liberais são maioritários, perfazendo em conjunto 67% das classes sociais nos alunos oriundos desta região. Na América latina, na África subsariana sem PALOP e nos MENA, embora não sendo tão preponderantes, a pertença a estas duas classes sociais também alcança a maioria dos estudantes. No caso da Europa ocidental, a classe social mais representada são os Profissionais Técnicos e de Enquadramento (27%), seguido dos Empresários, Dirigentes e Liberais (19%) e dos Assalariados Executantes pluriactivos (13%). A proporção de Profissionais Técnicos e de Enquadramento na Europa ocidental é semelhante à dos estudantes com origem nos PALOP, no entanto, no caso dos PALOP, os Agricultores Independentes também assumem uma proporção relevante (24%), perfazendo a maioria dos progenitores desta origem. No caso da Rússia e Ásia central, são os Agricultores Independentes pluriativos (24%), os Assalariados Executantes pluriativos (19%) e os Agricultores Independentes (15%) os que maior peso assumem. Os estudantes com origem no Este asiático são compostos sobretudo por Empresários, Dirigentes e Liberais (42%) e por Trabalhadores Independentes (30%) e os com origem no Sul e sudeste asiático por Agricultores Independentes (31%), Empregados Executantes (16%), Empresários, Dirigentes e Liberais e Agricultores Independentes pluriativos (ambos com 13%). Por fim, os estudantes com origem no Brasil são constituídos maioritariamente por Agricultores Independentes (22%), por Profissionais Técnicos e de Enquadramento (17%), por Agricultores Independentes pluriativos (16%) e por Empresários, Dirigentes e Liberais (15%).

Assim, constatam-se distribuições de classe social diferenciadas consoante a região de origem e, como tal, regiões tendencialmente mais marcadas por umas classes sociais que outras, o que poderá evidenciar maior privilégio social, como é o caso da América do norte e Oceânia, ou menor privilégio social, como é o caso da Rússia e Ásia central e do Sul e sudeste asiático. É importante não negligenciar a inserção da escola num plano mais amplo de desigualdades, ao qual as desigualdades perante a

origem imigrante não são alheias. Esta reprodução de desigualdades e exclusão por via da escola não é neutra nem descomprometida, espelhando um quadro mais vasto de relações de poder que se reproduz também no mercado de trabalho e nas perceções dos e sobre os indivíduos no seu quotidiano.

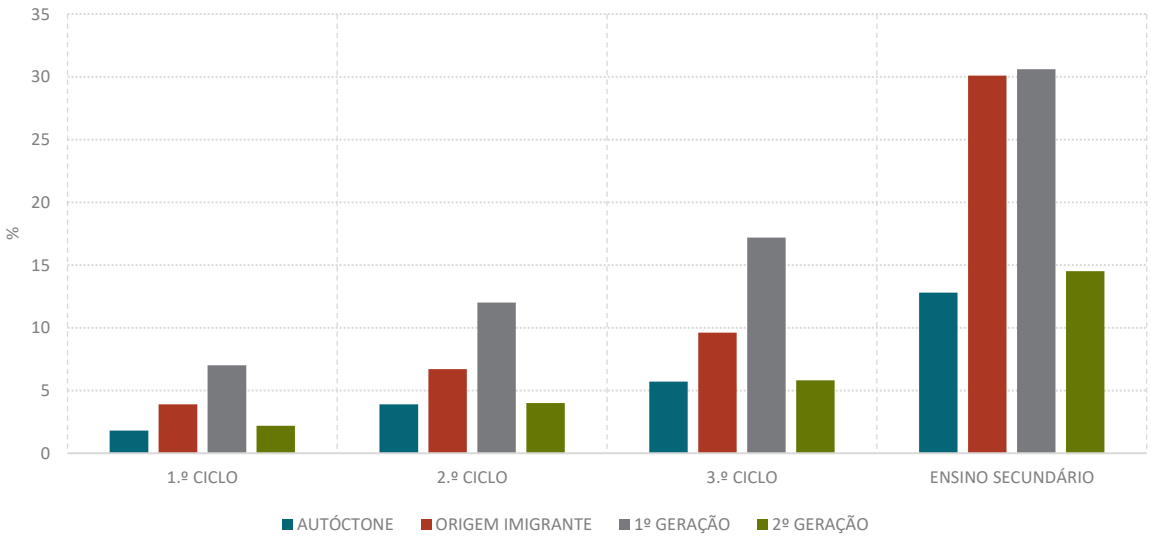


FIGURA 3.4.5 Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por estatuto geracional, que ficaram retidos ou desistiram, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$\rho = 0{,}037, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Como seria expectável, e segundo a Figura 3.4.5 (para a qual também foi operada uma análise de correlação, tendo-se identificado uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis), a taxa de retenção e desistência é mais baixa no 1º ciclo, aumentando gradualmente até ao ensino secundário, ciclo de ensino em que se registam os valores mais elevados (cerca de 20,1% nos alunos de origem imigrante e 12,8% nos alunos autóctones). No total, os alunos de origem imigrante têm mais 3,5 p.p. de taxa de retenção e desistência relativamente aos autóctones, sendo esta diferença mais curta no 1º ciclo (cerca de +2,1 p.p.), momento a partir do qual vai aumentando (+2,8 p.p. no 2º ciclo e +3,9 p.p. no 3º ciclo) até à discrepância mais elevada, situada no ensino secundário (cerca de +7,3 p.p.). É notória a maior retenção e desistência dos alunos de origem imigrante, quando comparada com os autóctones, confirmando esta ser uma caraterística relevante para o desempenho escolar, tanto pela perceção que a escola tem destes alunos, como pelas potenciais dificuldades acrescidas da língua portuguesa ou do próprio sistema escolar. De facto, e como um relatório da Eurydice (2019) aponta, os estudos tendem a demonstrar que os alunos de origem imigrante têm pior desempenho escolar, apresentando piores resultados que os autóctones, inclusive quando se controlam variáveis como o estatuto social dos alunos.

Quando a análise se foca na taxa de retenção e desistência consoante a geração dos estudantes, compreende-se que a retenção e desistência é significativamente superior na 1º geração quando comparada com a 2º geração, em que se constata que os alunos de origem imigrante não são um grupo homogéneo, podendo existir casos com resultados escolares diferenciados, variando consoante as caraterísticas sociodemográficas dos alunos. O que se constata na Figura 3.4.5 é que os alunos de 2º geração apresentam taxas de retenção e desistência próximas dos alunos autóctones (+0,4 p.p. no 1º ciclo, +0,1 p.p. no 2º ciclo, +0,1 p.p. no 3º ciclo e +1,7 p.p. no ensino secundário), não sendo de assinalar, como tal, diferenças significativas entre os dois grupos, o que indica que os estudantes de 2º geração, e portanto nascidos em Portugal, apesar da sua origem imigrante, exprimem taxas de retenção e desistência semelhantes aos autóctones. O que diverge de modo mais acentuado são os alunos de 1º geração, com taxas de retenção e desistência mais elevadas que os autóctones em todos os ciclos de escolaridade (+5,2 p.p. no 1º ciclo, +8,1 p.p. no 2º ciclo, +11,5 p.p. no 3º ciclo e +17,8 p.p. no ensino secundário), sendo de assinalar a menor amplitude da taxa nos ciclos de escolaridade iniciais. Estes dados transparecem como os alunos "recém-chegados" tendem a expressar maiores dificuldades no sistema escolar.

Esmiuçando a análise desta relação por regiões, a Figura 3.4.6 ilustra a percentagem de alunos autóctones e de origem imigrante, por região, que ficaram retidos ou desistiram no ano letivo 2018/19. Através de testes inferenciais identifica-se uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis.

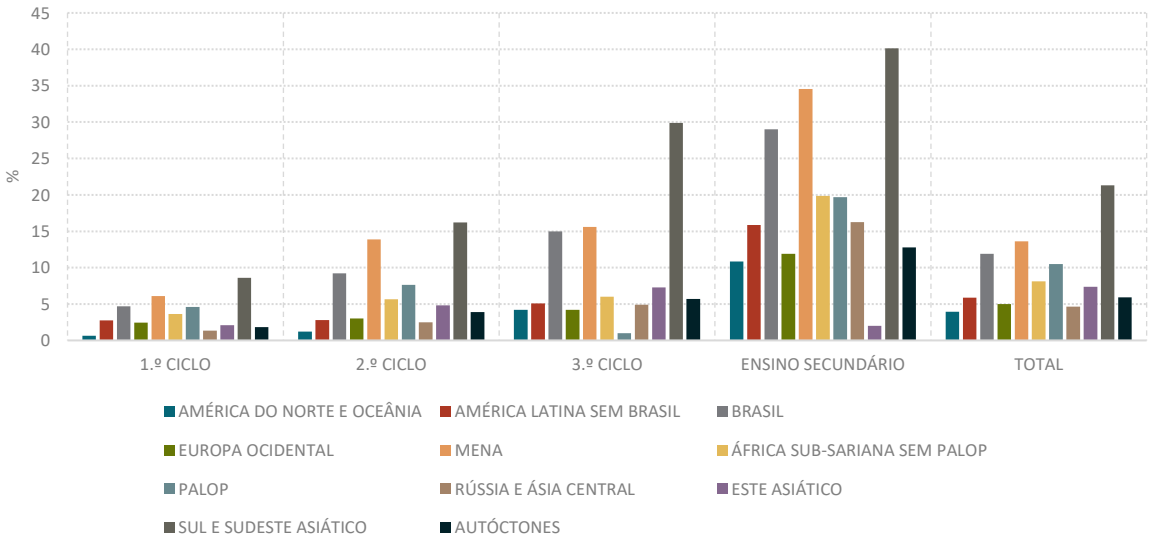


FIGURA 3.4.6 Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por regiões, que ficaram retidos ou desistiram, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$X^2_{(10,\ 961.909)} = 4.482{,}594, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}068, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

O (in)sucesso escolar varia consoante a região de origem dos alunos. A região que apresenta maiores taxas de retenção e desistência é o Sul e sudeste asiático: no total, 21,3% (+15,4 p.p. que os autóctones), valor que aumenta para 40,1% quando se analisa especificamente o ensino secundário, +27,3 p.p. que os autóctones. Embora os rendimentos dos pais destes alunos não sejam dos mais baixos (Figura 3.4.4) – e ainda que seja de sinalizar a possível dificuldade burocrática em aceder a estes apoios por parte de pessoas provenientes de territórios com maiores barreiras linguísticas e com menos ligações a Portugal, tendo menos recursos familiares, associativos e comunitários de ajuda –, apresentavam menos rendimentos que os autóctones. Contudo, as elevadas taxas de retenção e desistência em todos os ciclos de ensino dos estudantes provenientes do Sul e sudeste asiático evidenciam a necessidade de refletir acerca desta comunidade: como se explica que esta seja a região de origem com níveis de insucesso escolar mais elevados, sem ser composta pelos alunos com maior vulnerabilidade social? Tratar-se-á sobretudo de diferenças culturais e linguísticas fortemente diferenciadoras? Sendo esta uma origem essencialmente composta por descendentes de imigrantes de 1º geração, e sabendo que o desempenho escolar neste grupo é mais baixo, as políticas públicas deverão ser equacionadas tendo em consideração sobretudo este fator? De facto, em todos os ciclos de ensino, as três regiões em que existe maior insucesso escolar no ano letivo 2018/19 são Sul e sudeste asiático, MENA e Brasil.

Este dado é particularmente relevante, uma vez que indica não ser o rendimento dos pais o principal mecanismo de intensificação da retenção e desistência escolar (os pais dos estudantes originários do Brasil apresentam mais rendimentos que os autóctones) mas sim o estatuto geracional. De facto, estas três regiões têm em comum serem as únicas em que a maioria dos alunos são de 1º geração, verificando-se que quanto mais elevada é a proporção de estudantes de 1º geração, maiores são as taxas de retenção e desistência (no total, entre os estudantes com origem no Sul e sudeste asiático, 74,4% são de 1º geração e 21,3% retiveram ou desistiram em 2018/19; entre os alunos do MENA, 65,2% são de 1º geração e a taxa de retenção e desistência foi de 13,6%; entre os alunos oriundos do Brasil, 56,9% são de 1º geração e 11,9% retiveram ou desistiram).

A seguir a estas três regiões, aquela cujos estudantes possuem maiores taxas de retenção e desistência é a dos PALOP, situando-se nos 10,5% no total dos ciclos de ensino. Entre os alunos oriundos dos PALOP, 76,1% são de 2º geração, não se colocando o estatuto geracional como potenciador de incremento do insucesso escolar. Assim, estes estudantes tendencialmente estarão mais integrados no sistema de ensino e no país, na medida em que já nasceram em Portugal, o que poderá indicar que os piores resultados escolares se devem sobretudo às suas condições sociais, o que levanta duas principais questões, relacionadas entre si: os alunos com origem imigrante nos PALOP têm piores resultados escolares devido a estarem inseridos numa comunidade marcada por menor volume de capitais, o que leva a uma reprodução das suas desigualdades? Ou o facto de serem

oriundos dos PALOP, o que muitas vezes significa tratar-se de populações racializadas, e às quais está associado não só o racismo mas também uma desvalorização das suas competências intelectuais, será um impulsionador do desinteresse pela escola e, consequentemente, da obtenção de piores resultados escolares?

Segundo a literatura, os descendentes de países africanos configuram-se como os que sofrem maior exclusão social e escolar (Roldão, 2015; Rodrigues, Roldão & Nó, 2009), e considerando que os dados trabalhados na presente dissertação não permitem apurar algumas desigualdades na sua totalidade, como por exemplo o racismo ou as desigualdades étnico-raciais, os resultados deste estudo não acompanham na sua totalidade estas conclusões. De facto, e apesar de os estudantes originários nos PALOP apresentarem menos capital cultural e económico, os alunos provenientes do Sul e sudeste asiático e dos MENA manifestam maior insucesso escolar, o que em parte poderá ser enquadrado numa imigração mais recente, menos enraizada e mais marcada por estudantes de 1º geração e, por outro lado, numa barreira linguística que, embora não seja inexistente nos estudantes oriundos dos PALOP, afeta de modo mais acentuado os alunos provenientes do Sul e sudeste asiático e dos MENA.

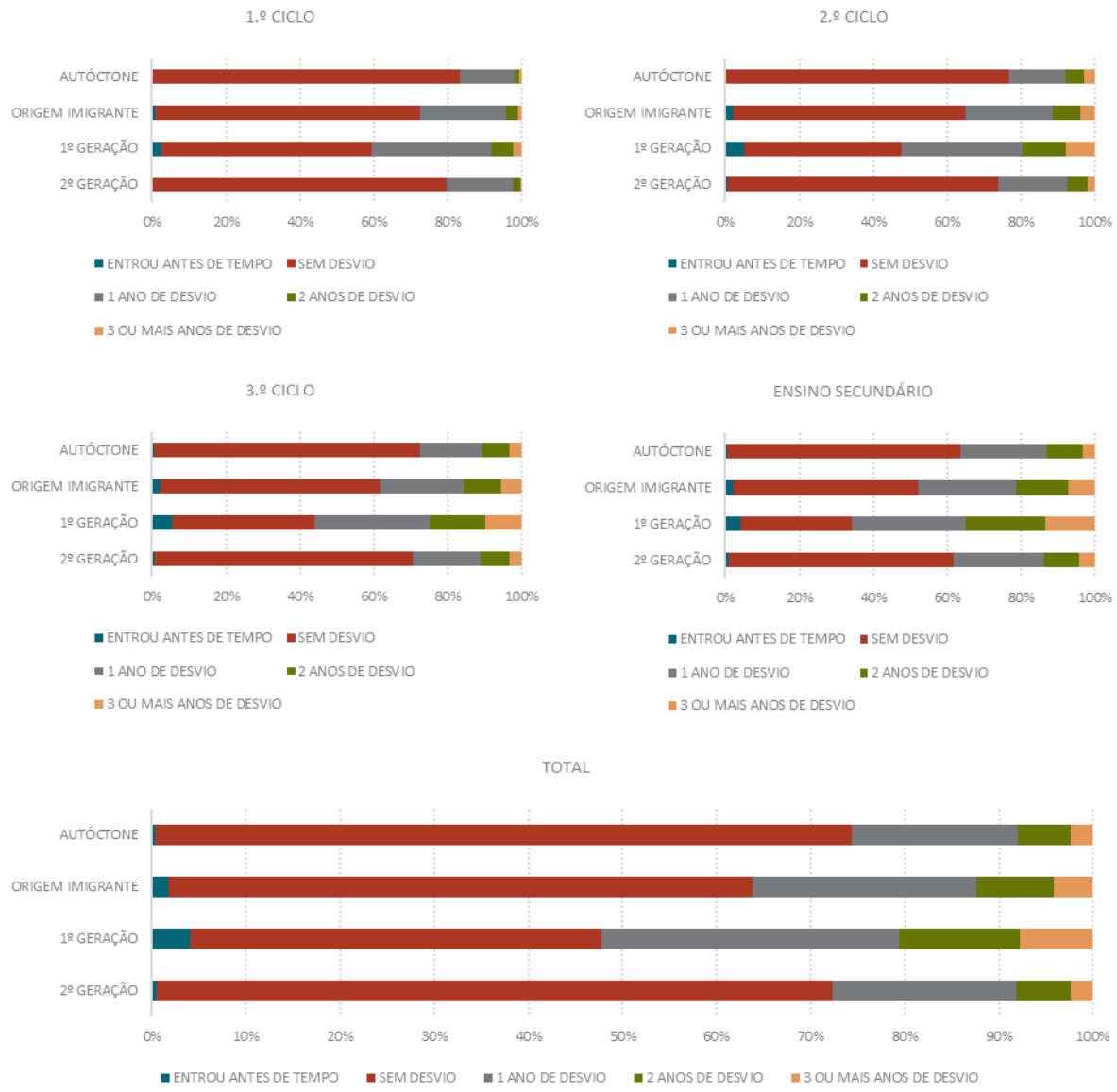


FIGURA 3.4.7 Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por estatuto geracional e por desvio etário, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$\rho = -0{,}060, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

O desvio etário dos estudantes altera-se consoante ter ou não origem imigrante e, em caso positivo, consoante o seu estatuto geracional (Figura 3.4.7). Para este cruzamento foi efetuada uma análise de correlação, identificando-se uma relação estatisticamente significativa e negativa entre as variáveis. Ao observar o total dos ciclos de ensino, constata-se que entre os alunos autóctones, 25,6% tem pelo menos 1 ano de desvio etário, enquanto nos alunos de origem imigrante o valor sobe para 36,2% dos estudantes, sendo este grupo mais marcado pelo insucesso escolar. No entanto, ao decompor a origem imigrante em 1º e 2º geração, constata-se que é na 1º geração que se concentram os estudantes com trajetos de insucesso escolar. De facto, os alunos de 2º geração apresentam um desvio etário próximo

dos autóctones, realidade que se verifica em todos os ciclos de ensino (no total têm -2,3 p.p. de estudantes sem desvio etário), sendo nos alunos de 1º geração que se concentra o insucesso escolar, tal como a análise tem vindo a apontar. Estes dados, mais uma vez, apontam para a importância cabal da primazia do estatuto geracional para explicar o desempenho escolar dos alunos de origem imigrante – os de 1º geração apresentam níveis elevados de insucesso escolar, contrariamente aos de 2º geração, já nascidos em Portugal e tendencialmente mais integrados.

A maioria dos estudantes de 1º geração tem pelo menos 1 ano de desvio etário (52,28%), valores que se vão avolumando à medida que se avança nos ciclos de ensino (40,57% no 1º ciclo, 52,27% no 2º ciclo, 55,93% no 3º ciclo e 65,73% no ensino secundário, valor especialmente elevado), o que evidencia o forte insucesso escolar que marca estes alunos e a necessidade de refletir acerca de políticas públicas e modos da escola ser mais integradora e promover o sucesso escolar de estudantes não nascidos em Portugal.

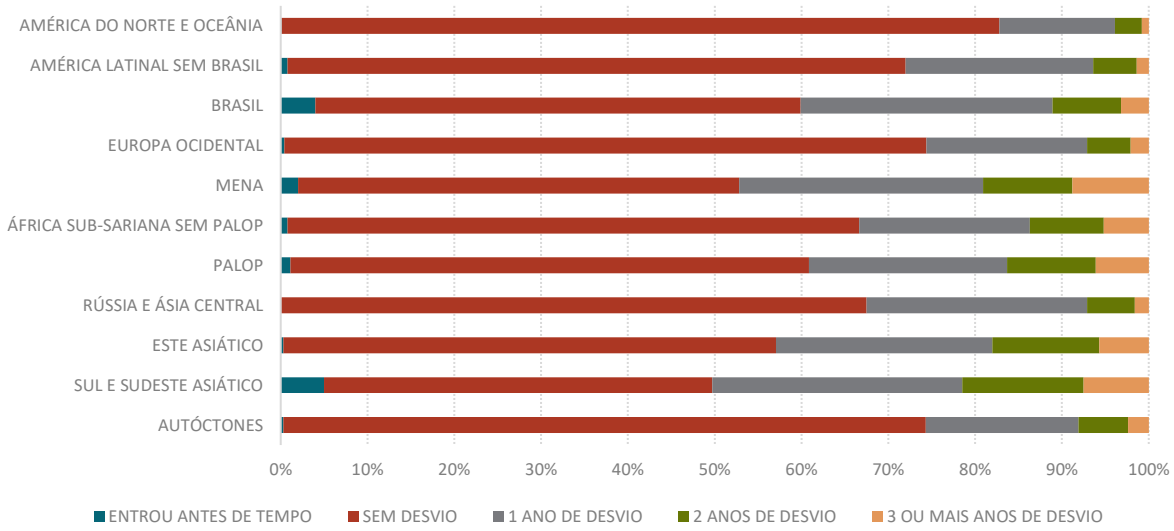


FIGURA 3.4.8 Alunos autóctones e alunos de origem imigrante, por regiões, por desvio etário, 2018/19 (%)

$X^2_{(40,\ 959.841)} = 20.616{,}801, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}073, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

A Figura 3.4.8 aponta o desvio etário de cada uma das regiões em análise neste trabalho, sendo notórias algumas disparidades. É de sinalizar que, por via de testes inferenciais, detetou-se uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis. As regiões cujos estudantes apresentam maior desvio etário são o Sul e sudeste asiático (no total, 50,3% tem pelo menos 1 ano de desvio etário), MENA (47,2% com pelo menos 1 ano de desvio etário), Este asiático (43% com pelo menos 1 ano de desvio etário), Brasil (40% com pelo menos 1 ano de desvio etário) e PALOP (39,1% dos alunos com pelo menos 1 ano de desvio etário). Estes são valores bastante elevados, ainda mais tendo em

consideração que, entre os autóctones, 25,7% manifesta pelo menos 1 ano de desvio etário, o que espelha os valores muito mais altos dos oriundos destas regiões, sendo, em concordância com o constatado ao longo deste ponto, as que maior insucesso escolar evidenciam, caraterizando-se igualmente pela maior proporção de estudantes de 1º geração.

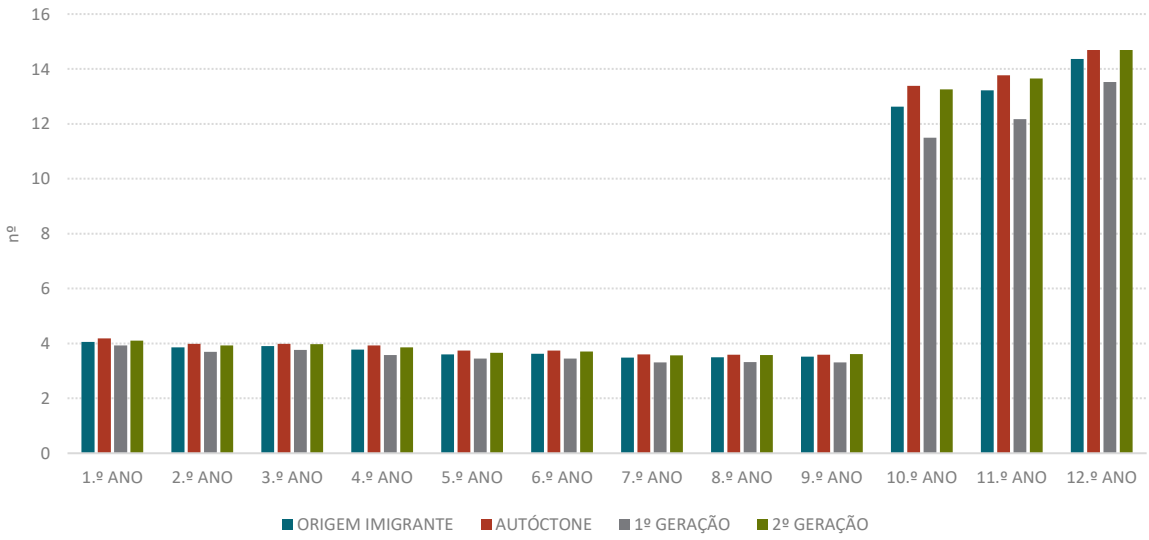


FIGURA 3.4.9 Média de classificações finais dos alunos autóctones e alunos de origem imigrante por origem e estatuto geracional, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Como a Figura 3.4.9 indica, a média de classificações finais varia consoante a origem dos estudantes e o seu estatuto geracional. Em todos os anos curriculares os estudantes autóctones apresentam médias mais elevadas que os descendentes de imigrantes, tendo, portanto, maior sucesso escolar. No entanto, quando se tem em consideração o estatuto geracional entre os alunos de origem imigrante, constata-se que os estudantes de 2º geração obtêm médias consideravelmente mais elevadas que os de 1º geração, com valores muito próximos dos autóctones, enquanto os alunos de 1º geração apresentam médias consideravelmente mais baixas.

Assim, também através das médias de classificações finais se verifica como os estudantes de 2º geração, já nascidos em Portugal, apresentam um sucesso escolar semelhante ao dos autóctones, concentrando-se o insucesso nos alunos de 1º geração, constatando-se que nem todos os descendentes de imigrantes apresentam um insucesso escolar acentuado. Ao invés, os descendentes de imigrantes que chegaram a Portugal mais recentemente são os que apresentam médias mais baixas, enquanto o facto de já se ter nascido em Portugal aparenta ser relevante no combate ao insucesso escolar, também espelho de uma integração no sistema de ensino mais precoce.

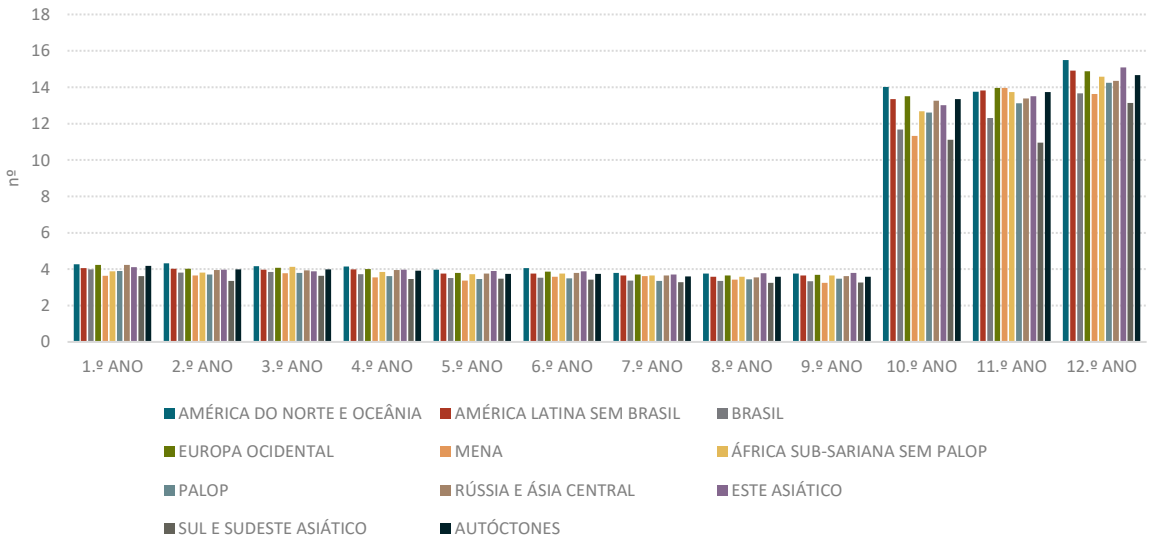


FIGURA 3.4.10 Média de classificações finais dos alunos, por regiões, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº)

$F(3, 703.712) = 505{,}198, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}002$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

A média de classificações finais dos estudantes, além de variar consoante o estatuto geracional, também se altera consideravelmente consoante a origem dos estudantes (Figura 3.4.10). Sinaliza-se ainda que, através de uma análise de variância, observou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, indicando uma relação entre as variáveis analisadas. As médias mais elevadas pertencem aos estudantes da América do norte e Oceânia (exceto no 8º e 9º ano, em que se evidenciam positivamente os alunos do Este asiático, e no 11º ano os alunos da Europa ocidental) e as médias mais baixas aos alunos do Sul e sudeste asiático (exceto no 5º ano, em que as médias mais reduzidas são dos alunos dos MENA).

Na comparação com os autóctones, e além da América do norte e Oceânia, existem outras regiões que se destacam pela positiva: a Europa ocidental que, a par desta, em todos os anos curriculares apresenta médias superiores às dos autóctones; a América latina, que maioritariamente tem médias superiores às dos autóctones (exceto no 1º, 3º e 10º anos); o Este asiático (que exceto no 1º, 2º, 3º, 10º e 11º ano também apresenta médias mais altas); a Rússia e a ásia central, cuja média das classificações finais dos alunos é superior aos autóctones em metade dos anos letivos e inferior noutra metade, nomeadamente no ensino secundário.

As regiões que, em todos os anos curriculares, revelam uma média de classificações finais inferior à dos autóctones, além do Sul e sudeste asiático, são os PALOP e o Brasil, sendo de assinalar que estas últimas são as duas regiões constituídas por falantes de língua portuguesa. Assim, ser de uma origem nacional falante de língua portuguesa não é determinante para uma média de classificações finais mais elevada (e, nomeadamente, mais elevada que a dos autóctones). É de ressalvar que estas são origens

com escolaridade familiar mais reduzida, o que certamente influenciará as médias de classificações mais baixas.

Constata-se, assim, que as quatro regiões em que o desempenho escolar é consistentemente marcado por insucesso são o Sul e sudeste asiático, MENA, Brasil e PALOP, os três primeiros caraterizados por maior proporção de estudantes de 1º geração e os PALOP por uma origem social marcadamente desfavorecida.

3.5 O impacto do género nos resultados e trajetórias escolares

As questões de género em contexto escolar são complexas e negociadas, como demonstram variados autores, nomeadamente Arnot *et al.* (1998), Wall *et al.* (2016) ou Alvarez e Vieira (2014). Pereira (2012), através de uma análise etnográfica, analisou como o comportamento dos alunos nos recreios demonstravam as relações de poder de género nas escolas e as negociações subjacentes entre os alunos a esses padrões, tendo refletido sobre como as performances dos alunos revelam as relações de poder de género nas escolas. De facto, as relações de poder de género estendem-se a todas as esferas da sociedade, não sendo a escola exceção, configurando-se também ela num espaço em que se reproduzem visões desiguais de género.

Nesta dissertação de doutoramento, de análise marcadamente quantitativa das diferentes componentes que entrelaçam a organização da escola e as desigualdades sociais, tal componente não será incorporada, inclusive por uma necessidade de cruzamento de todas as variáveis a uma escala macro, sendo, no entanto, de referir a sua importância numa análise mais esmiuçada acerca das questões de género em contexto escolar. Os dados utilizados mantêm a lógica do resto do trabalho, focado no sistema de informação MISI, embora se reconheça a pertinência da utilização de dados provenientes de outras fontes, nomeadamente do PISA – *Programme for International Student Assessment*.

Optando-se por não explorar essa vertente, é relevante analisar o comportamento da variável sexo, de modo isolado, como a Figura 3.5.1 expõe, e cruzada com outros indicadores que expressam por si um conjunto de questões pertinentes.

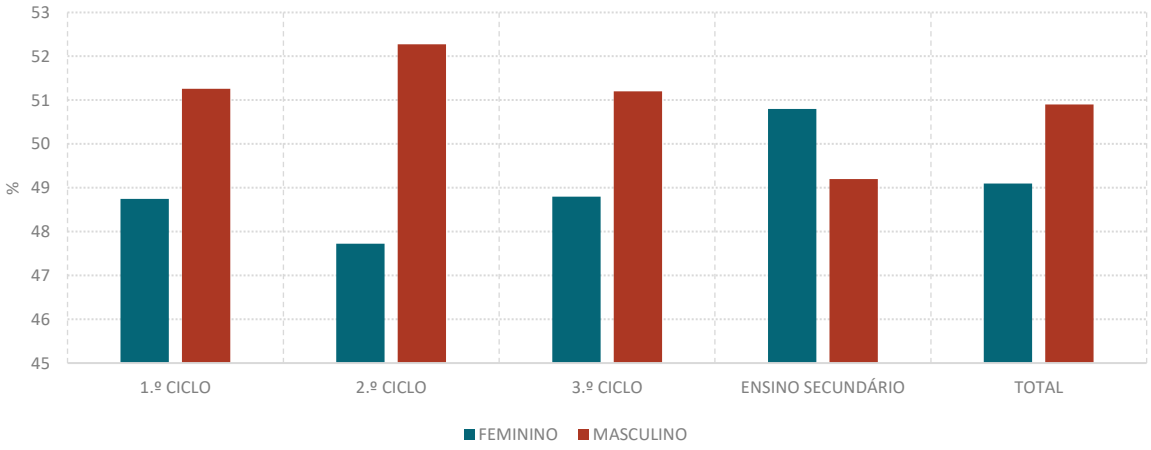


FIGURA 3.5.1 Alunos inscritos por sexo e por ciclo, 2018/19 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

A maioria dos estudantes inscritos no sistema de ensino português é do sexo masculino (50,9%), em linha com as estimativas do INE para a população tanto em 2018, como em 2019 e 2020[91]. De facto, embora a maior parte da população portuguesa nestes anos, segundo as estimativas do INE, seja do sexo feminino (cerca de 52,8%[92]), nos grupos mais jovens tal não sucede. De facto, ao analisar a população em idade escolar, constata-se que no escalão etário compreendido entre os 5 e os19 anos, cerca de 51,1% é do sexo masculino (51,07% em 2018[93]). Ainda assim, a discrepância entre sexos é mais visível, e está mais de acordo com as estimativas demográficas, no ensino básico (o sexo masculino apresenta +2,5 p.p. no 1º ciclo, +4,5 p.p. no 2º ciclo e +2,4 p.p. no 3º ciclo) que no ensino secundário (-1,6 p.p.), em grande parte porque os alunos rapazes ficam mais retidos no ensino básico que as raparigas ou, de outro modo, porque as alunas atingem mais frequentemente o ensino secundário. De facto, verifica-se a predominância feminina no ensino secundário, realidade não apurada em mais nenhum dos ciclos de ensino.

[91] INE - População residente (N.º) por Local de residência (NUTS - 2013), Sexo e Grupo etário; Anual, consultado a 11 de fevereiro de 2021 e a 3 de janeiro de 2022.
[92] 52,78% em 2018, 52,8% em 2019 e 52,82% em 2020.
[93] 51,08% em 2019 e 51,05% em 2020.

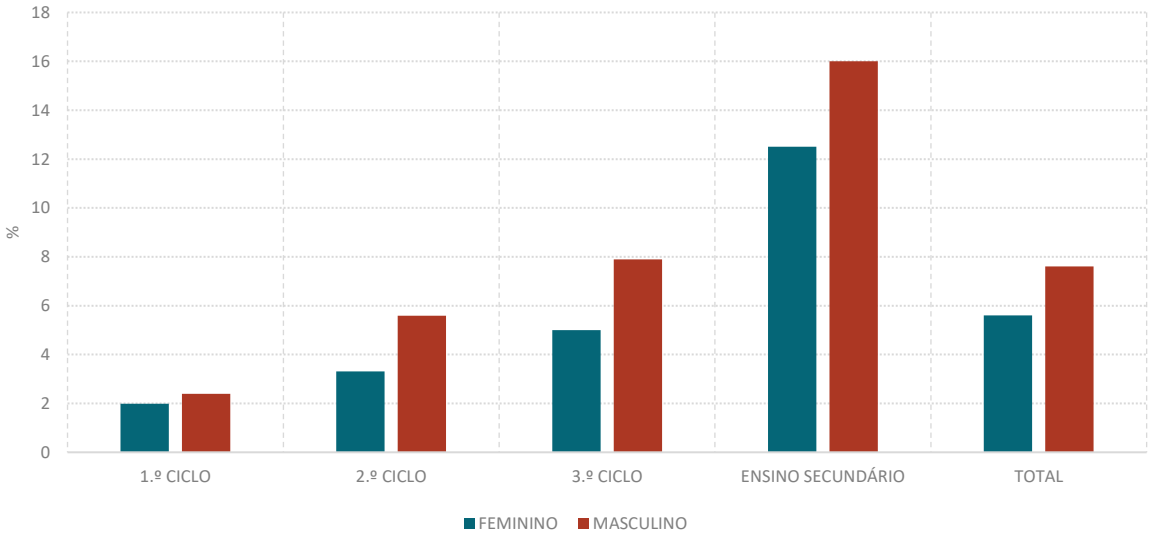


FIGURA 3.5.2 Alunos que ficaram retidos ou desistiram, por sexo e por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$X^2_{(1,\ 1.016.474)} = 1.579{,}439, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}139, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Por via de testes inferenciais, detetou-se uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis presentes na Figura 3.5.2, que se reporta à percentagem de alunos que ficaram retidos ou desistiram, por sexo, sendo evidente que os alunos do sexo masculino apresentam maiores percentagens de retenção ou desistência que as alunas do sexo feminino. No total, apresentam cerca de 2 pontos percentuais de diferença, sendo que esta disparidade é de 0,4 p.p. no 1º ciclo e vai aumentando gradualmente (2,3 p.p. no 2º ciclo e 2,9 p.p. no 3º ciclo), tal como as percentagens totais de cada sexo, com o ascender dos ciclos de ensino, até ao ensino secundário, onde apresentam cerca de 3,5 p.p. de diferença.

Assim, os estudantes do sexo masculino apresentam maiores taxas de retenção e desistência, sendo particularmente elevadas no ensino secundário (16%), em contraponto com 12,5% do sexo feminino. Estes valores confirmam o pior desempenho global revelado pelos estudantes rapazes, em linha, por exemplo, com os resultados do PISA 2018 (OECD, 2019b).

São também os rapazes que continuam a apresentar valores mais elevados de abandono escolar e menores taxas reais de escolarização (Conselho Nacional de Educação, 2021), o que conduz a maiores níveis de desvio etário, como a Figura 3.5.3 ilustra, na qual se detetou uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis.

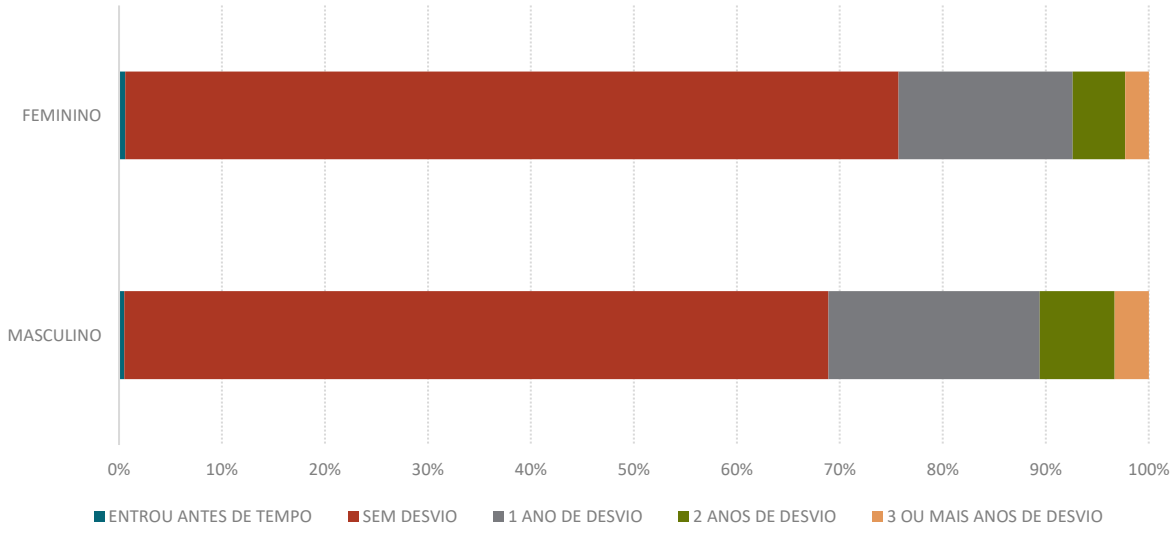


FIGURA 3.5.3 Alunos por desvio etário, por sexo, 2018/19 (%)

$X^2_{(4,\ 1.014.050)} = 6.283{,}348, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}179, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Verifica-se que, entre as raparigas, existe maior percentagem que não apresenta nenhum desvio etário (75,1%), comparativamente aos rapazes (68,4%). Consequentemente, existe maior proporção de rapazes a apresentar mais anos de desvio etário e, assim, trajetos marcados pelo insucesso escolar (20,5% dos alunos apresentam 1 ano de desvio, 7,3% 2 anos de desvio e 3,3% 3 ou mais anos de desvio), quando comparados com as raparigas (16,9% das alunas têm 1 ano de desvio, 5,1% 2 anos de desvio e 2,3% 3 ou mais anos de desvio).

Estas diferenças não são novas, tendo já sido identificadas, por exemplo, num relatório produzido pela Eurydice (2010), referente às diferenças de género nos resultados escolares, em que se conclui que os indivíduos do sexo masculino tendem a atrasar-se mais na escola, comparativamente com as estudantes, sendo Portugal um dos cinco países europeus em que esta diferença de (in)sucesso escolar é mais marcada.

Para analisar com maior profundidade o insucesso escolar, a Figura 3.5.4 apresenta as médias de classificações finais.

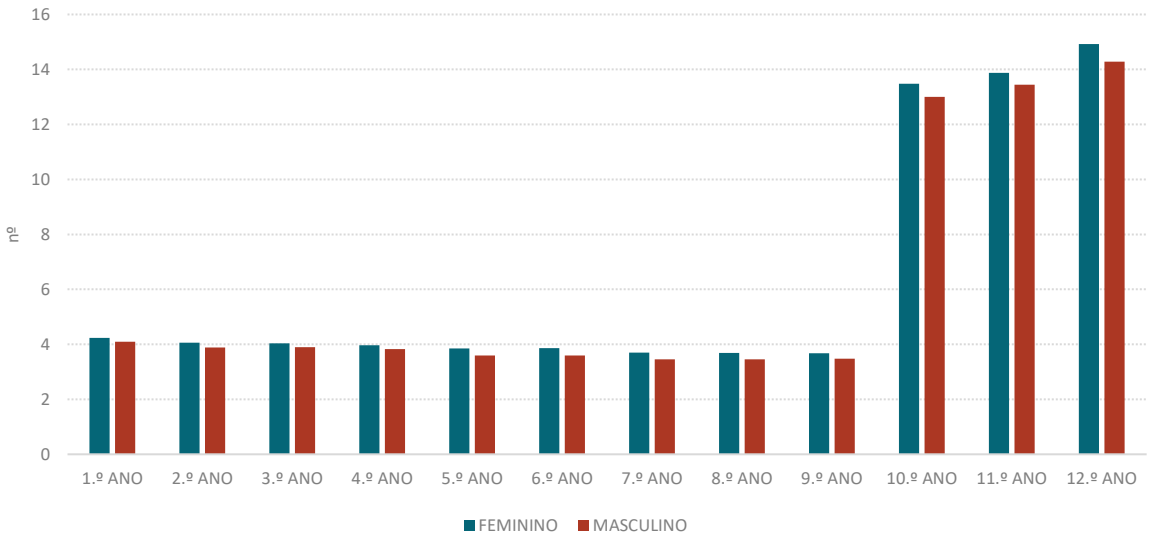


FIGURA 3.5.4 Média de classificações finais dos alunos, por sexo, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº)

FONTE: DGEEC (dados próprios)

A média de classificações finais em cada ano curricular varia consoante o sexo, sendo sempre mais elevada no sexo feminino. Embora não se verifique de modo totalmente linear, o fosso entre sexos vai-se dilatando à medida que se avança nos anos curriculares, sinal da intensidade da variação da média entre homens e mulheres. Em linha com o verificado anteriormente, o sucesso escolar varia consoante o sexo, sendo as mulheres as mais beneficiadas.

As disparidades de género apuradas no insucesso escolar, em que as mulheres obtêm melhores resultados, não se consubstanciam posteriormente num benefício na inserção no mercado de trabalho, onde, inclusive entre a população jovem, as mulheres continuam a ser as mais precárias e as que auferem menores salários, embora sejam detentoras de graus de escolaridade superiores, o que demonstra como o mercado remunera menos o valor dos diplomas escolares das mulheres, ou, dito de outro modo, os diplomas escolares têm maior valor no mercado de trabalho para os homens que para as mulheres (Tavares & Carmo, 2024b).

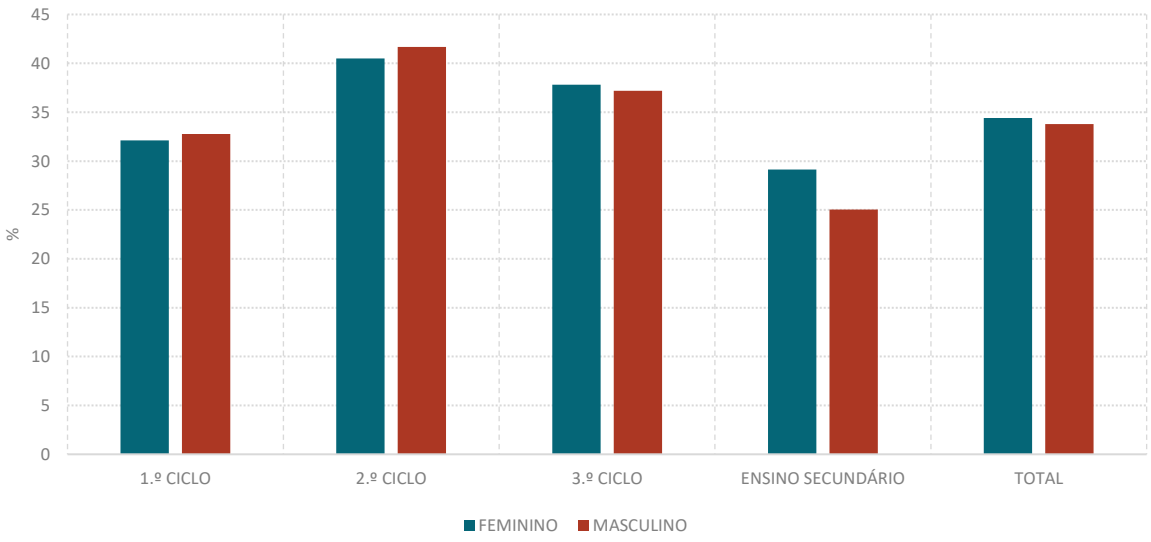


FIGURA 3.5.5 Alunos que beneficiam de ASE, por sexo e por ciclo, 2018/19 (%)

$X^2_{(1,\ 1.012.381)} = 33{,}211, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}006, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Verificou-se uma relação estatisticamente significativa entre o capital económico e o sexo dos alunos, sendo de notar que embora o capital económico das famílias dos alunos seja relativamente semelhante em ambos os sexos (no total, as raparigas apresentam +0,6 p.p. de beneficiárias de ASE), os valores diferenciam-se quando se analisa por ciclo de escolaridade: enquanto no 1º ciclo os rapazes apresentam +0,7 p.p. de beneficiários de ASE comparativamente às raparigas, e no 2º ciclo +1,2 p.p., no 3º ciclo são as raparigas que apresentam +0,6 p.p.. Estes valores são mais díspares no ensino secundário, onde as raparigas apresentam +4,1 p.p. de beneficiárias de ASE, indicando tanto que os rapazes ficam mais retidos nos ciclos de escolaridade anteriores (Figura 3.5.2), como que os alunos do sexo masculino cujas famílias possuem menores rendimentos económicos alcançam menos o ingresso no ensino secundário.

Embora a variável sexo não apresente discrepâncias muito volumosas quando comparada com a escolaridade familiar dominante, uma vez que não varia significativamente em nenhum dos ciclos, ainda assim, à medida que se avança no ciclo de ensino, as habilitações literárias mais baixas dos progenitores passam a pesar mais nas raparigas comparativamente aos rapazes, fenómeno que não acontece nos ciclos mais precoces, o que poderá indicar que entre os filhos da população com menor escolaridade, as raparigas avançam mais nos estudos que os rapazes, realidade verificada também para o total dos alunos, independentemente das habilitações dos pais, porém neste caso isso sucede de modo mais intenso.

Por outro lado, é interessante refletir acerca dos papéis de género não só nos alunos como noutras esferas da escola. Nas últimas décadas, as mulheres têm assumido um papel de relevo na educação, não só por via de maiores taxas de escolarização, mas também por um papel mais presente no seio da

escola: em 2019, 77,9%[94] do total de docentes no ensino pré-escolar, básico e secundário eram do sexo feminino. Embora no ensino pré-escolar e no 1º ciclo a existência de uma clara maioria de docentes mulheres sempre foi uma realidade, se se analisar o 2º ciclo, o 3º ciclo e o ensino secundário, em 1961 cerca de 47% dos docentes era do sexo feminino, o que significa que o sexo masculino representava a maioria dos professores. Esta realidade foi-se invertendo de tal forma que, em 2019, nestes mesmos ciclos de ensino, as docentes representam 71,8% do universo. É ainda de notar o contraste entre esta realidade e a do ensino universitário e politécnico: embora as mulheres tenham ganho algum terreno (em 2001 representavam 40,8% dos docentes, valor que subiu para 45,1% em 2018[95]), com um aumento de cerca de 4 pontos percentuais em 17 anos, continua a haver uma maioria de professores homens no ensino universitário e politécnico, facto mais relevante quando se consideram os ciclos de ensino anteriores. Assim, à medida que se avança nos ciclos de ensino, a percentagem de mulheres docentes vai diminuindo, o que é também reflexo do papel da mulher na sociedade: tanto é mais associada a crianças e a jovens mais novos, como assume menos protagonismo no ensino superior, tendencialmente de mais difícil acesso, com uma imagem social de maior prestígio.

Como se detalha no Quadro 3.5.1, a grande maioria dos encarregados de educação são as mães, representando cerca de 79,8%, valor ainda mais discrepante quando se compara com a percentagem em que os encarregados de educação são os pais (14,2%). Ao se excluir da análise o "próprio", "outro" e "tutor", as mulheres (mães, avós, tias, irmãs) correspondem a 84,4% dos encarregados de educação, compreendendo-se assim a predominância que as mulheres assumem no acompanhamento dos alunos.

QUADRO 3.5.1 Parentesco dos Encarregados de Educação, 2018/19 (%)

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	%
Mãe	79,8
Pai	14,2
Próprio	1,9
Avó	1,1
Outro	1,0
Tia	0,5
Tutor	0,3
Avô	0,3
Irmã	0,3
Irmão	0,1
Tio	0,1

FONTE | DGEEC (dados próprios)

[94] Dados da DGEEC/ME.
[95] Dados da DGEEC/ME.

A escola é uma instituição altamente feminizada, tanto no corpo docente e não docente, como nas caraterísticas que aí são valorizadas e atribuídas ao típico bom aluno, que estereotipadamente se associa ao sexo feminino: organização, calma, obediência, com boa capacidade de imitação e comportamento de acordo com as regras estabelecidas.

Os papeis de género são moldados cultural, social e historicamente, tendo as mulheres sido remetidas para um lugar de subordinação face aos homens no contexto de sociedades patriarcais (Beauvoir, 1953). Se, por um lado, a escola pode ter um papel de relevo enquanto instrumento de sensibilização para esta desigualdade e assumir-se enquanto veículo de promoção de maior igualdade e questionamento acerca de visões dualistas e estereotipadas da sociedade, por outro lado, é preciso ter alguma cautela na avaliação das potencialidades dessa vertente, na medida em que pré-existe um contexto de desigualdade, nomeadamente ao nível dos rendimentos dos agregados familiares ou das expetativas culturais e escolares atribuídas aos alunos. De facto, se as mulheres e os homens são vistos de forma diferenciada na sociedade, e daí advém parte da sua desigualdade, como poderá a escola assegurar que serão dadas as mesmas oportunidades, ainda para mais quando se sabe que as mulheres são mais atingidas pelo trabalho informal, estando mais desprotegidas, e mais penalizadas pelos baixos salários e precariedade, além de estarem mais sobrecarregadas pela dupla jornada de trabalho (Aboim, 2020; Walby, 2020), como as teorias da interseccionalidade (Hill Collins, 2019) demonstram?

Aliás, o facto de os pais terem mais expetativas que os rapazes ingressem em áreas como ciência, tecnologia, engenharia ou matemática que as raparigas, mesmo que os rapazes apresentem maior insucesso escolar (OECD, 2014), é disso indício, uma vez que se relaciona profissões socialmente mais valorizadas e associadas a bons resultados escolares ao sexo que maior insucesso escolar apresenta, por se tratarem de áreas cujos conhecimentos são, de modo estereotipado, associados a rapazes.

3.6 Dualidade territorial e desigualdades escolares

As disparidades regionais em Portugal são marcadas por desigualdades de diferente ordem, centradas numa perspetiva dualista que marca a sociedade portuguesa (Nunes, 1964; Carmo, 2023). Um recente estudo de Simões (2022) identifica, por exemplo, que quando se analisa o desemprego jovem consoante a região em cada país que apresenta maiores e menores taxas, os países com maior discrepância regional são aqueles cujas estruturas económicas e sociais são menos robustas, como é o caso dos países da Europa do leste e do sul, nos quais Portugal está englobado. Assim, as diferentes regiões potenciam ou apaziguam as desigualdades (também educacionais), decorrentes dos diferentes recursos disponíveis para os estudantes em cada território. Ao comparar diferentes regiões e diferentes países, Balla *et al.* (2012, p. 13) afirmam que "intra-national differences of achievement are

frequently at least as large, and often larger, when compared to inter-national differences", relevando que, no contexto europeu, as desigualdades são muitas vezes mais significativas entre as diferentes regiões do mesmo país que entre os países. Segundo este estudo, as regiões com níveis médios de escolaridade mais baixos concentram-se no sul europeu, especialmente em Portugal e Espanha.

A Figura 3.6.1 pretende aprofundar essa análise, neste caso através da obtenção do ensino superior, ilustrando a percentagem de população que concluiu o ensino superior, por NUTII[96] com percentagem mais elevada e mais reduzida, em todos os países da UE27[97], de forma a compreender em que países existem maiores amplitudes e desigualdades regionais.

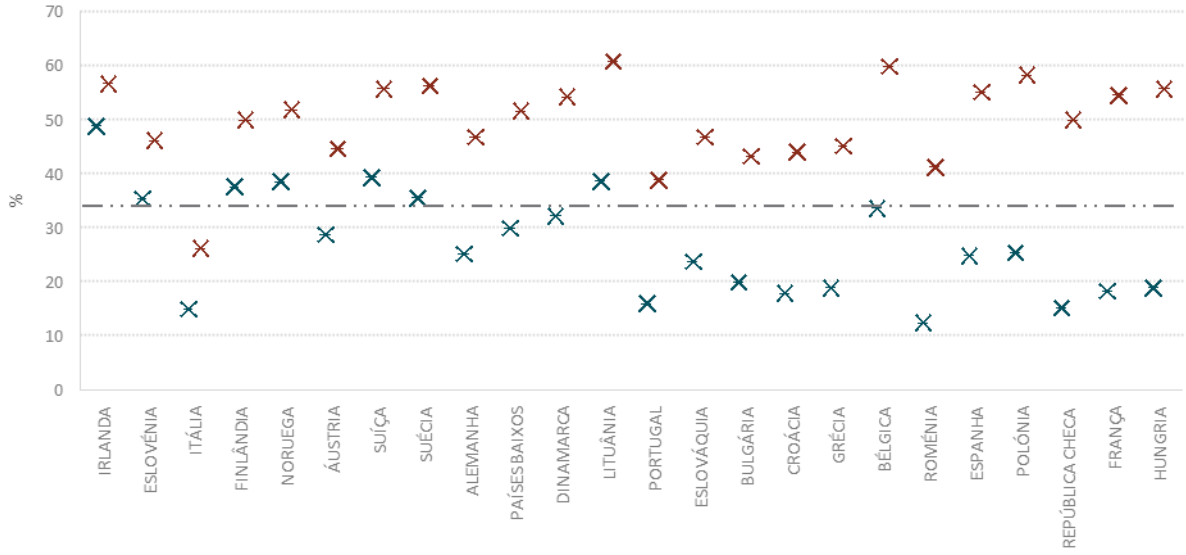


FIGURA 3.6.1 População com o ensino superior por NUTSII, 25-64 anos, Região com valores mais reduzidos e mais elevados, UE27, 2021 (%)

FONTE | Eurostat, Labour Force Survey

Existem acentuadas disparidades entre a região com maiores e menores níveis de ensino superior em cada país europeu. A Irlanda é o país que apresenta menor diferença entre a região com mais e menos qualificações escolares de ensino superior (7,7 p.p.) e a Hungria é o país com maior hiato (36,7 p.p.). A Itália é o único país cuja região com maiores níveis de escolaridade de ensino superior se situa abaixo da média de qualificações europeia, enquanto na Irlanda, na Eslovénia, na Finlândia, na Noruega, na Suíça, na Suécia, na Lituânia e na Bélgica, a região com menores níveis de escolaridade de ensino superior situa-se acima da média de qualificações europeia. Na maioria dos países europeus, a região

[96] As NUT são uma unidade de medida territorial, cujo enquadramento e metodologia são explanados no ponto 2.1.5, referente aos dados do Eurostat.

[97] Foram excluídos da análise Estónia, Chipre, Luxemburgo, Letónia, Malta e Islândia, uma vez que estes países não se subdividem em regiões ao nível das NUTSII.

com maiores níveis de escolaridade é aquela em que se insere a respetiva capital, com exceção de Espanha (a região que engloba a capital é a segunda mais elevada, sendo a primeira o País Basco), dos Países Baixos (também neste caso a capital se insere na segunda região com valores mais elevados, ultrapassada por Utrecht, e seguida pela região que engloba Haia, que, não sendo a capital, é uma cidade relevante tanto no contexto nacional como internacional, abrigando instituições relevantes, como a sede do governo do país e o Tribunal Penal Internacional) e da Suíça (na qual sucede o oposto da tendência europeia, uma vez que a região que concerne a capital, bem como a principal cidade económica, Geneve, estão abaixo da média de qualificações do país).

Estes dados fazem transparecer a desigualdade operada entre regiões do mesmo país no que respeita às qualificações, por vezes com amplitudes mais avultadas na comparação com outros países ou com a média europeia. Os territórios que englobam as capitais, tendo maior concentração do emprego, muitas vezes das instituições de ensino superior, e tratando-se de territórios metropolitanos, são as regiões cujos habitantes possuem níveis de escolaridade mais elevados (na linha do também verificado em Carmo e Tavares, 2024), sendo percetível a vantagem dos indivíduos que residem nestas regiões face a outras.

Focando de seguida a análise nas regiões portuguesas, a Figura 3.6.2 apresenta a evolução da população entre os 25 e os 64 anos com ensino superior, entre 2004 e 2021, segundo as regiões.

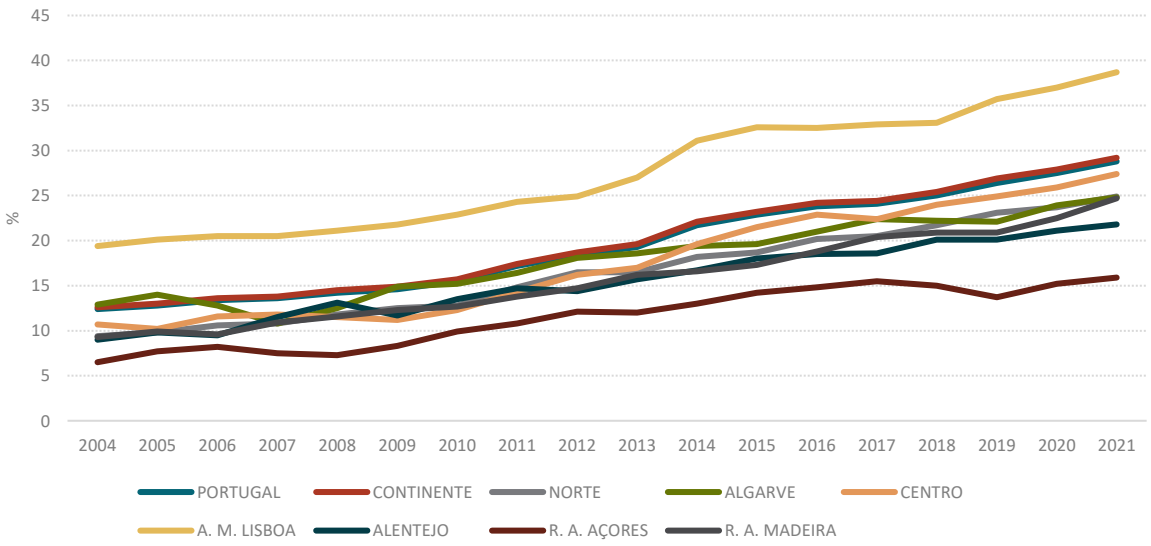


FIGURA 3.6.2 População com o ensino superior por NUTSII, 25-64 anos, Portugal (%)

FONTE | Eurostat, Labour Force Survey

Apesar do aumento geral de qualificações verificado em todas as regiões portuguesas entre 2004 e 2021, constata-se que a Área Metropolitana de Lisboa (AML) é a região que detém percentagens mais elevadas de população com ensino superior, quando comparada com as restantes regiões. De facto, a

diferença entre a Área Metropolitana de Lisboa e o total nacional era, em 2004, de 7,1 p.p., passando para 10,2 p.p. em 2021, o que representa um aumento da concentração de detentores de ensino superior na AML. No polo oposto está a Região Autónoma dos Açores (RAA), que apresenta os valores mais baixos da Figura 3.6.2, com uma diferença de -6 p.p. quando comparada com o total nacional em 2004, amplitude que aumenta para -13,3 p.p. em 2021. Quando se comparam as duas regiões com valores mais díspares, as diferenças são ainda mais expressivas, tendo em 2004 a AML +13.1 p.p. do que a RAA, valor que quase duplica nos anos em análise, apresentando uma disparidade em 2021 de +23,5 p.p..

Com o aumento do hiato entre população com ensino superior em cada região verifica-se um acentuar das desigualdades entre regiões, tanto pela maior ou menor presença de indivíduos mais escolarizados, tendencialmente com maiores remunerações, como pela reprodução cíclica dessas desigualdades nos estudantes, pois, como se tem verificado ao longo da presente dissertação, o seu desempenho escolar é influenciado pelo capital cultural dos pais.

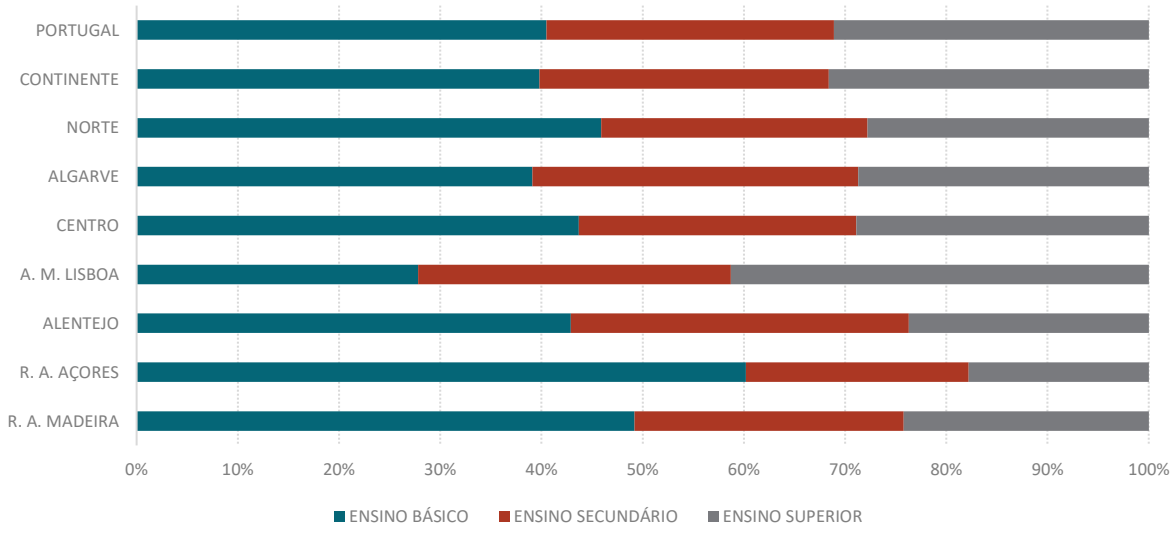


FIGURA 3.6.3 População consoante o nível de escolaridade por NUTSII, 25-64 anos, Portugal, 2021 (%)

FONTE | Eurostat, Labour Force Survey

Como se pode verificar na Figura 3.6.3, existe uma desigualdade territorial nas qualificações escolares da população adulta. A Área Metropolitana de Lisboa enquadra-se enquanto o território cuja população possui níveis mais elevados de ensino superior (cerca de 41,3%) e menos população cujo

nível de escolaridade mais elevado é o ensino básico (27,8%). Seguem-se o Algarve[98] e o Centro[99]. A região que apresenta taxas mais reduzidas de qualificações é a Região Autónoma dos Açores, na qual 17,8% da população alcançou o ensino superior e 60,2% da população tem como habilitações literárias o ensino básico. Ao comparar-se as duas regiões portuguesas mais antagónicas, constata-se que a AML tem +23,5 p.p. de população com ensino superior, +8,9 p.p. de população com ensino secundário e -32,4 p.p. de população com o ensino básico, discrepâncias que, de facto, são bastante elevadas. Assim, as desigualdades territoriais não se apuram apenas pelos indivíduos que concluíram o ensino superior mas também pela estrutura de qualificações de cada região, que reproduz, grosso modo, as tendências da população com ensino superior.

De forma a compreender a desigualdade territorial ao nível das qualificações entre a população mais jovem, e antes de incidir a análise nos que estão em idade de escolaridade obrigatória, a Figura 3.6.4 debruça-se sobre aqueles com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos que concluíram pelo menos o ensino secundário e o ensino superior, por regiões portuguesas.

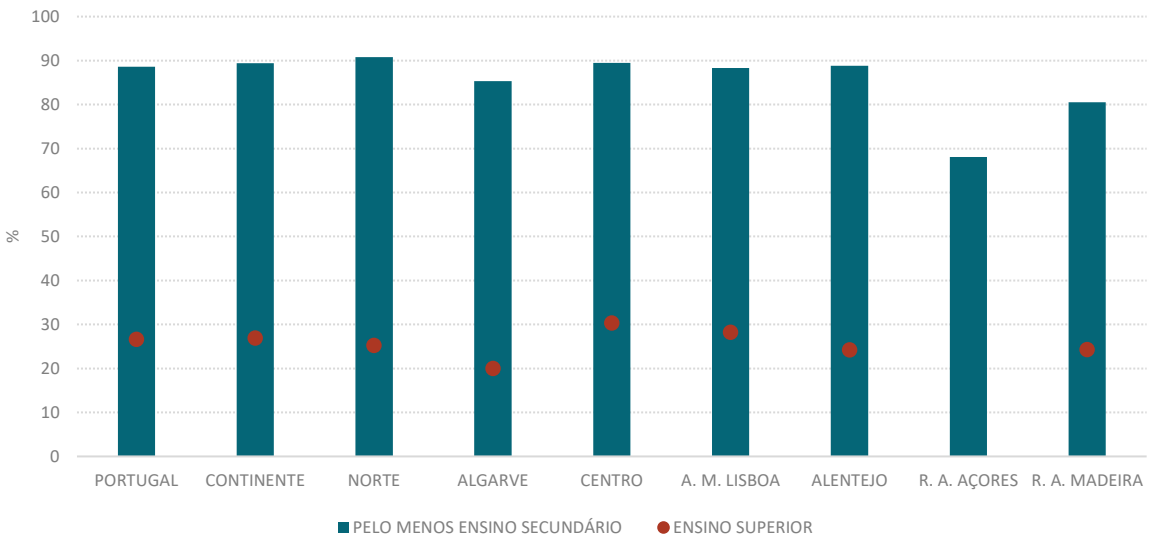


FIGURA 3.6.4 População consoante o nível de escolaridade de pelo menos o ensino secundário ou ensino superior, por NUTSII, 20-24 anos, Portugal, 2021 (%)

FONTE | Eurostat, Labour Force Survey

Na população jovem não existe a discrepância tão volumosa de qualificações escolares entre a Área Metropolitana de Lisboa e as restantes regiões do país que existe na população dos 25 aos 64 anos, sendo, aliás, a AML ultrapassada por outras regiões. De facto, e incidindo a análise nos jovens que

[98] 28,7% com ensino superior e 39,1% com ensino básico.
[99] 28,9% com ensino superior e 43,7% com ensino básico.

obtiveram pelo menos o ensino secundário, a região com valores mais elevados é o Norte (92%), seguindo-se o Alentejo (90,9%), Centro (90,5%) e AML (88,7%). Existem 87,5% de jovens algarvios com pelo menos o ensino secundário, sendo nas regiões autónomas que residem os jovens com menores percentagens de conclusão de pelo menos o ensino secundário[100]. Quando o foco de análise são os jovens que concluíram o ensino superior, o Centro é a região com percentagens mais elevadas (30,4%), seguindo-se a AML (30%), Norte (27,1%), Alentejo (27%), RAM (22,3%) e Algarve (21,9%), não existindo valores para a RAA.

Assim, quando se analisam os jovens com pelo menos o ensino secundário, bem como quando se analisam os com ensino superior, as regiões do Norte, Alentejo, Centro e AML surgem como as que apresentam valores mais elevados, o Algarve com valores médios e a RAM e a RAA com os valores mais baixos (neste último caso, apenas para os jovens com pelo menos o ensino secundário, na medida em que não existem dados para o ensino superior). Estes dados indicam uma aproximação e homogeneização da estrutura de qualificações de algumas regiões no topo da hierarquia e situadas, grosso modo, no continente (AML e Centro tanto no ensino superior como no ensino secundário, Norte e Alentejo sobretudo em pelo menos o ensino secundário, seguidos do Algarve), remetendo as regiões autónomas cada vez mais para um grupo de menores habilitações literárias, sobretudo a RAA.

Como se verificou ao longo da análise, em cada país europeu as respetivas regiões ostentam valores diferenciados entre si, confirmando-se a existência de um *gap* nas qualificações escolares, tanto da população compreendida entre os 25 e os 64 anos como no escalão etário dos 20 aos 24 anos, ao comparar diferentes regiões no mesmo país. Quando se analisam as regiões portuguesas, esta tendência também é confirmada, com as regiões autónomas a apresentar valores mais reduzidos.

[100] A Região Autónoma da Madeira com 80,8% e, com valores claramente distantes das restantes regiões, a RAA com 69,2%.

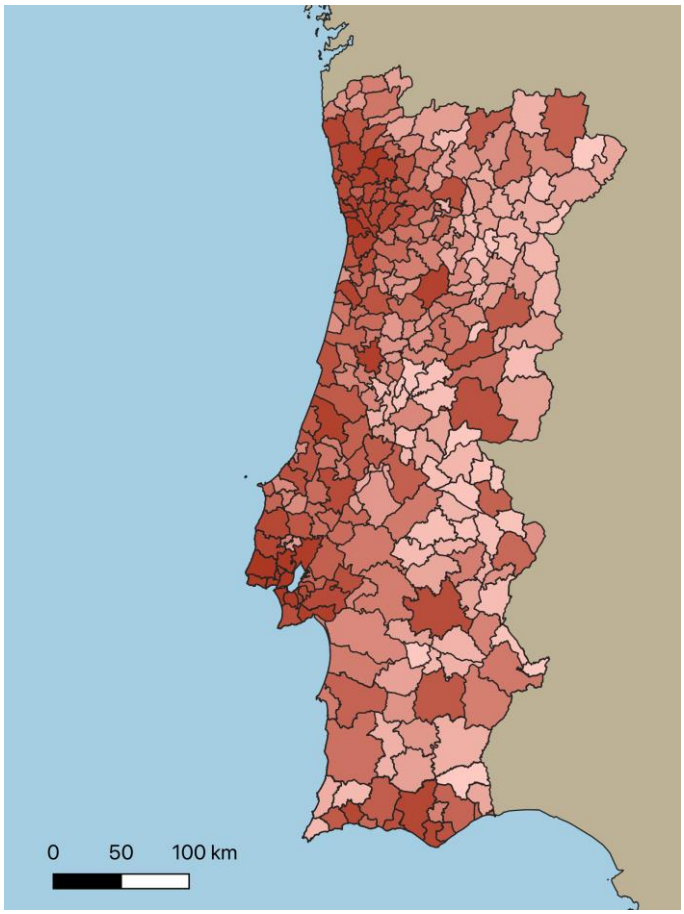


FIGURA 3.6.5 Distribuição de alunos por município, Portugal continental, 2018/19 (nº)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

A maioria dos alunos localiza-se no litoral do país, sobretudo na faixa que se situa entre a Área Metropolitana de Lisboa e o Norte, bem como no Algarve (Figura 3.6.5). O contraste entre o litoral e o interior é evidente nesta figura, com uma concentração de alunos no litoral português e um esvaziamento no interior.

Quando se decompõe em ciclos de ensino, os concelhos em que não existe nenhuma escola pública que ofereça ensino secundário[101] estão situados sobretudo no interior do país, o que enfatiza a dicotomia litoral/interior existente em Portugal.

[101] Alandroal, Alcoutim, Aljezur, Alvito, Arruda dos Vinhos, Avis, Barrancos, Borba, Boticas, Castanheira de Pêra, Castelo de Vide, Castro Marim, Crato, Cuba, Freixo de Espada à Cinta, Fronteira, Gavião, Góis, Marvão, Monchique, Monforte, Mourão, Pedrógão Grande, Penedono, Panela, Santa Marta de Penaguião, Sernancelhe, Vidigueira, Vila do Bispo, Vila Velha de Ródão e Vimioso. Em Arruda dos Vinhos, além do ensino secundário, não é disponibilizado nem o 2º nem º 3º ciclo de ensino nos estabelecimentos públicos.

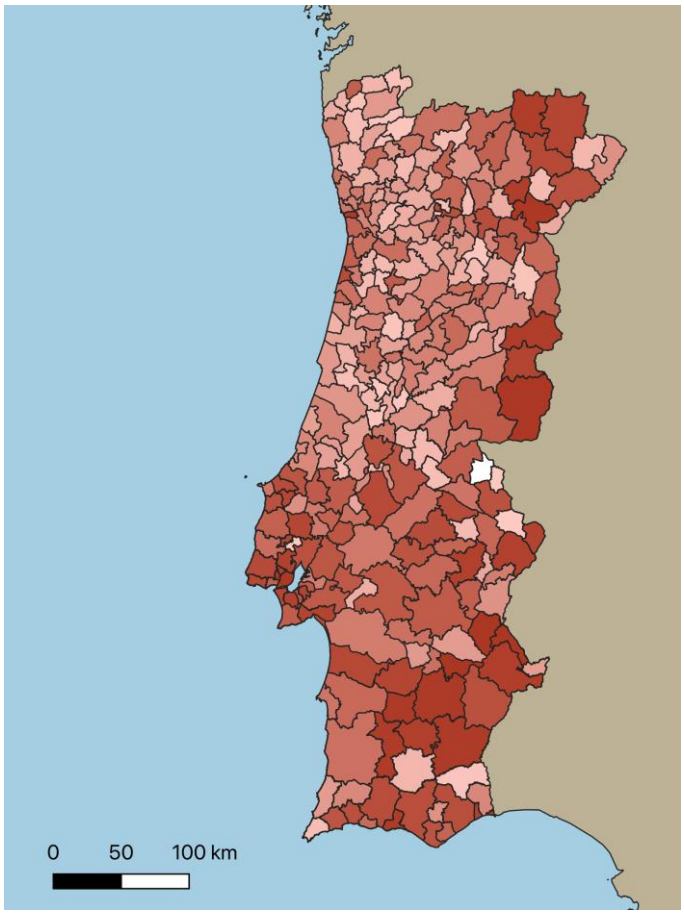


FIGURA 3.6.6 Proporção da taxa de retenção e desistência por município, Portugal continental, 2018/19 (%)

$X^2_{(277,\ 1.016.474)} = 10.050{,}362, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}099, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Através de análise inferencial, verificou-se uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis presentes na Figura 3.6.6, na qual se constata que os valores mais elevados da proporção da taxa de retenção e desistência em cada município em Portugal continental estão situados sobretudo a sul do país. A Área Metropolitana de Lisboa também apresenta valores elevados, sendo uma das três regiões em que este indicador é mais alto, a par do Alentejo e do Algarve. Ao comparar o litoral e o interior, é notório que a retenção e desistência está mais presente no interior do país. De facto, os dez concelhos que apresentam a proporção mais elevada de taxas de retenção e desistência no ano letivo 2018/19[102] situam-se seis no interior sul do país (Alentejo), três no interior norte/centro (dois no distrito de Bragança) e em Albufeira, no Algarve.

Em contraste, o concelho de Castelo de Vide (Alentejo) apresenta 0% de taxa de retenção e desistência.

[102] Mourão, Vidigueira, Reguengos de Monsaraz, Idanha-a-nova, Torre de Moncorvo, Mértola, Ourique, Albufeira, Vinhais e Aljustrel.

Apesar do maior número de alunos matriculados no sistema de ensino na AML e no litoral centro e norte do país, a proporção das taxas de retenção e desistência aumentam no interior e no sul, aferindo-se uma inversão entre os dois mapeamentos, à exceção da AML: de facto, e isentando a AML, os territórios em que o número de alunos é mais elevado tendem a manifestar uma proporção da taxa de retenção e desistência inferior.

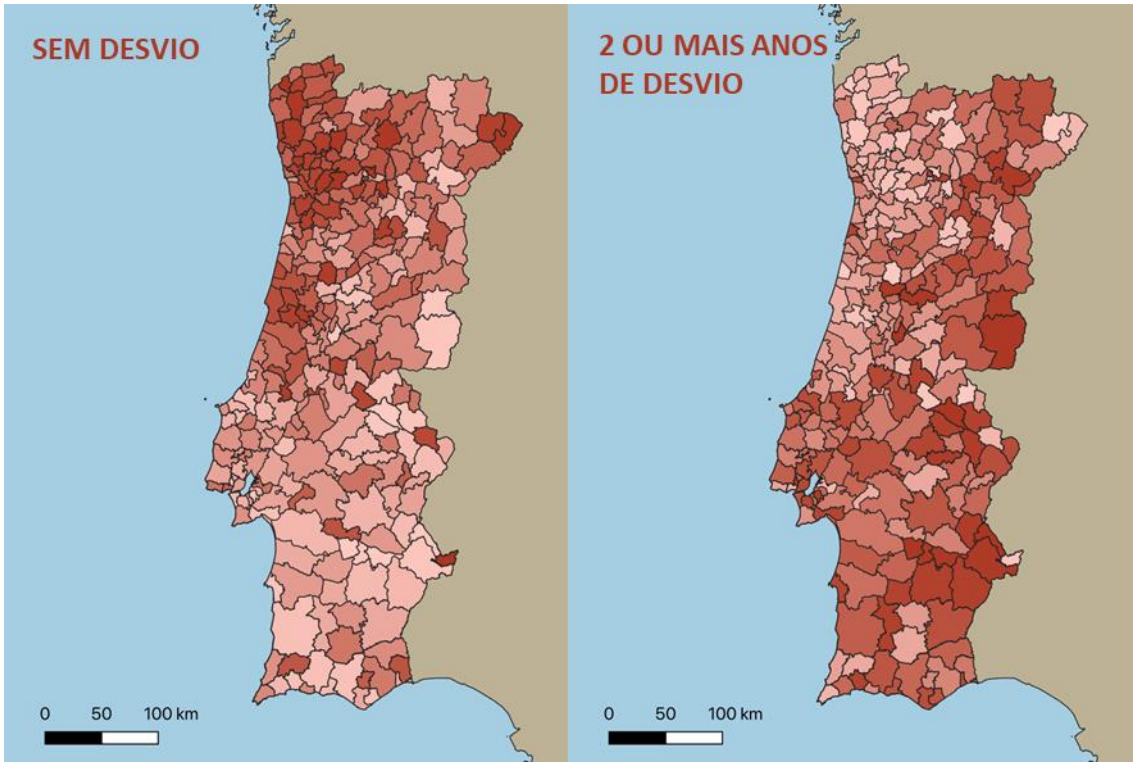


FIGURA 3.6.7 Proporção de alunos sem desvio etário e com 2 ou mais anos de desvio etário por município, Portugal continental, 2018/19 (%)

$X^2_{(831,\ 1.014.050)} = 28.801{,}074, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}084, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Verificou-se, por via de uma análise inferencial, uma relação estatisticamente significativa entre o município e o desvio etário dos estudantes. Os concelhos em que existe maior proporção de estudantes sem desvio etário situam-se no litoral norte e centro português, à exceção de Barrancos (Figura 3.6.7)[103]. Em contraste, existe menor proporção de alunos sem desvio etário no interior sul do país (particularmente no Alentejo). Apura-se menor proporção de alunos sem desvio etário em Mourão (50%), Vidigueira (56%), Crato (58,7%) e Penamacor (58,9%). Nestes quatro concelhos, os alunos que entraram antes de completar a idade de 6 anos são residuais, pelo que significa que a

[103] Sendo de assinalar os municípios de Barrancos (88,7% dos estudantes matriculados não têm desvio etário), Vila Nova de Cerveira (86%), Vizela (84,2%), Fafe (83,9%), Esposende, Paredes de Coura (ambos com 83,5%) e Ponte de Lima (83,2%).

maioria ou metade dos estudantes matriculados apresentam trajetos escolares de insucesso, o que levanta algumas preocupações particulares nestes territórios.

Os concelhos em que os alunos com 2 ou mais anos de desvio etário têm maior peso localizam-se maioritariamente no interior e no sul do país, com destaque para o Alentejo[104], sendo a Amadora o único município de uma área metropolitana com uma proporção de trajetórias de insucesso escolar tão elevada, o que se poderá ligar tanto a maiores carências socioeconómicas que marcam o território, como à forte presença de estudantes de origem imigrante com menos recursos, caraterizados por desvantagens e vulnerabilidades sociais.

Este é um fenómeno que também está presente quando se analisa o insucesso escolar acumulado dos estudantes, retratado na Figura 3.6.7, em que existe uma justaposição entre a proporção de estudantes sem desvio etário e com 2 ou mais anos de desvio etário.

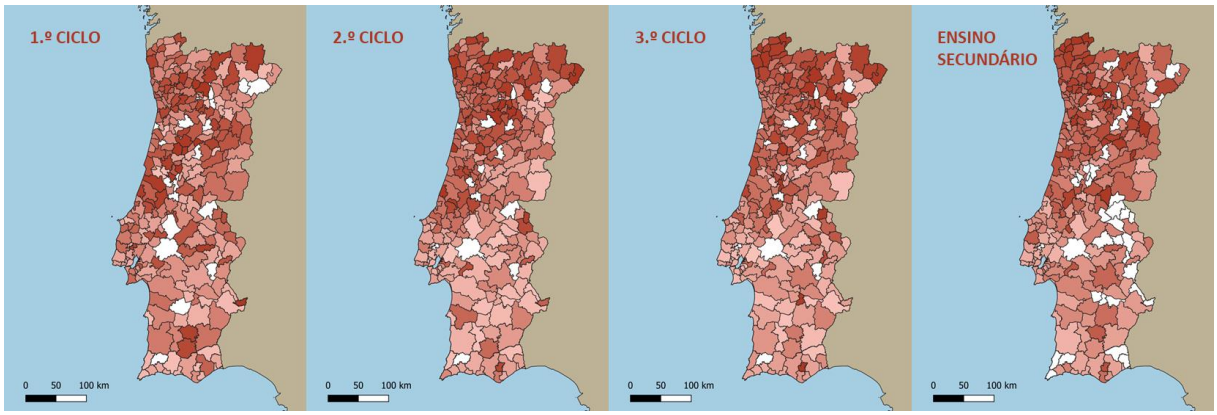


FIGURA 3.6.8 Média das classificações finais por município, por ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (nº)

$F(271, 721.043) = 56{,}895, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}021$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Através de uma análise de variância, observou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, indicando uma relação entre a média das classificações finais e o município. A média de classificações finais dos estudantes é mais elevada no centro litoral e, sobretudo, no norte do país, em

[104] Mourão (representam 24,3% dos alunos matriculados), Torre de Moncorvo (19%), Penamacor (17,8%), Monforte (17,6%), Reguengos de Monsaraz (17%) e Amadora (16,7%). Os concelhos em que os alunos com 2 ou mais anos de desvio etário assumem menor peso são Arruda dos Vinhos (1,1% dos estudantes apesentam este trajeto) – neste concelho apenas é disponibilizado o 1º ciclo do ensino básico, motivo pelo qual este valor pode estar enviesado, comparativamente com os outros concelhos –, Vila Nova de Cerveira (2,4%), Monção (2,5%), Ponte da Barca (3,1%), Sever do Vouga e Fafe (ambos com 3,3%). É ainda de assinalar que os concelhos em que existe maior proporção de alunos que entraram antes de tempo são Vila Nova de Foz Côa (1,5%), Fafe, Melgaço, Mira, Cascais e Mirandela (todos com 1%). Os municípios em que os alunos com 1 ano de desvio etário assumem maior proporção também se situam quase todos no Alentejo (à exceção de Loulé e Olhão, com 26,5% e 26,4%, respetivamente, ambos no Algarve), nomeadamente Vidigueira (representam 29,2%), Nisa (28,5%), Crato (28,2%), Alcácer do Sal (25,8%) e Mourão (25,7%).

todos os ciclos de ensino. De facto, existe uma diferença clara entre o norte e o sul de Portugal continental, com o sul a arrogar pior desempenho. Estes resultados vão ao encontro do apurado na Figura 3.6.7, uma vez que os municípios em que os estudantes com menor insucesso escolar passado se concentram (norte e litoral centro) correspondem às regiões com médias de classificações finais mais elevadas. Ainda assim, é de sinalizar como as classificações finais elevadas são mais dispersas dentro destas regiões que a baixa retenção e desistência (acumulada ou não), mais concentrada no litoral.

Os concelhos em que a proporção de progenitores que tenha atingido pelo menos o ensino secundário é mais elevada estão situados no litoral do país, sobretudo na Área Metropolitana de Lisboa, Centro e Algarve. Em contraponto, os concelhos da região Norte e Alentejo são aqueles em que a proporção de pais com escolaridade de pelo menos o ensino secundário é claramente a mais baixa. Assim, os municípios em que existe menor capital cultural concentram-se no interior português, sobretudo na região Norte e no Alentejo.

Os filhos de Empresários, Dirigentes e Liberais, de Profissionais Técnicos e de Enquadramento, de Trabalhadores Independentes e de Agricultores Independentes têm maior expressão nos concelhos mais populosos do litoral português, enquanto os Trabalhadores Independentes pluriativos, os Agricultores Independentes pluriativos e os Assalariados Executantes pluriativos concentram-se em municípios populosas mas também em concelhos com densidades médias, por vezes caracterizados pelo desenvolvimento industrial. Os Operários Industriais centram-se nos concelhos com maior investimento industrial e os Assalariados Agrícolas situam-se sobretudo em concelhos com algum desenvolvimento agrícola. Sabendo que os Empresários, Dirigentes e Liberais e os Profissionais Técnicos e de Enquadramento correspondem às classes sociais com maior volume de capital cultural e económico, e tendo em atenção a distribuição territorial destes recursos, é expectável que exista uma concentração de alunos originários de famílias com maior volume de capitais nos municípios mais populosos do litoral português.

Ao cruzar os diferentes fenómenos numa perspetiva territorial é possível identificar algumas tendências: os alunos estão mais concentrados no litoral do país, espelhando as tendências demográficas verificadas relativamente ao total dos residentes em Portugal Continental. O interior sul do país é o mais afetado negativamente, tanto em termos sociais como em resultados escolares, uma vez que integra territórios proporcionalmente mais pautados por maiores níveis de retenção e desistência, mais alunos com trajetos de insucesso escolar, por médias de classificações finais mais reduzidas e por menores rendimentos dos pais, enquanto o litoral é, proporcionalmente, mais marcado por menos alunos com trajetos de insucesso escolar, menor retenção e desistência, médias de classificações finais mais altas, maiores níveis de qualificação escolar dos pais e maior concentração de progenitores de classes sociais com mais recursos. A dicotomia litoral-interior é, de facto, marcante

nas variáveis analisadas, sendo os territórios situados no litoral, modo geral, mais privilegiados, em termos comparativos, e os territórios no interior mais desfavorecidos. No entanto, tal não se verifica de modo tão percetível na comparação norte-sul: o sul é mais pautado, proporcionalmente, por maiores níveis de retenção, por mais trajetos de insucesso escolar e por menores médias de classificação finais, no entanto, é também no sul que se verificam alguns dos maiores níveis de qualificação dos pais. Relativamente aos rendimentos dos pais, embora a região Centro seja aquela em que os rendimentos dos progenitores são mais elevados, os rendimentos mais baixos são mais frequentes no norte que no sul. Assim, a oposição norte-sul é menos evidente do que a dicotomia litoral-interior, que além de bastante notória em todas as variáveis, aponta tendências semelhantes em todos os indicadores.

Os dados relativos à distribuição territorial evidenciam uma forte dicotomia litoral-interior que, também estando presente na dualidade norte-sul, não é tão evidente. A retenção e desistência, acumulada ou não, dos alunos é mais reduzida no litoral centro e norte do país, assim como as médias de classificações finais mais elevadas, com maior enfoque no ensino secundário. Se o litoral centro e norte se configuram como territórios com maior sucesso escolar, constata-se alguma dissimilitude entre as origens sociais dos alunos e o desempenho escolar (sintetizados na Figura 3.7.3, como se verá adiante), que coincidem nos territórios do centro litoral, porém no norte litoral as origens sociais dos estudantes não são tão avultadas.

3.7 A relação entre o Índice de Estatuto Socioeconómico e os resultados escolares

Para sumarizar as diferentes abordagens operadas neste capítulo, referente à reprodução social na escola, criou-se um índice de estatuto socioeconómico (ISEI) através de uma ACM (Análise de Correspondências Múltiplas) que, sendo um índice, permite uma operacionalização distinta e mais manobrável ao longo da análise, colocando os estudantes num contínuo entre menores e maiores recursos[105].

O índice partiu da análise do capital económico (beneficiários de Ação Social Escolar) e do capital cultural (escolaridade da mãe e escolaridade do pai), o que permitiu hierarquizar os estudantes consoante o seu capital económico e cultural de origem. Como a Figura 3.7.1 ilustra, os estudantes

[105] Para mais informações acerca da construção deste índice, consultar o ponto 2.2.7, acerca dos seus procedimentos metodológicos.

com ISEI mais baixo são os beneficiários de ASE e aqueles cujos pais e mães possuem habilitações literárias mais baixas.

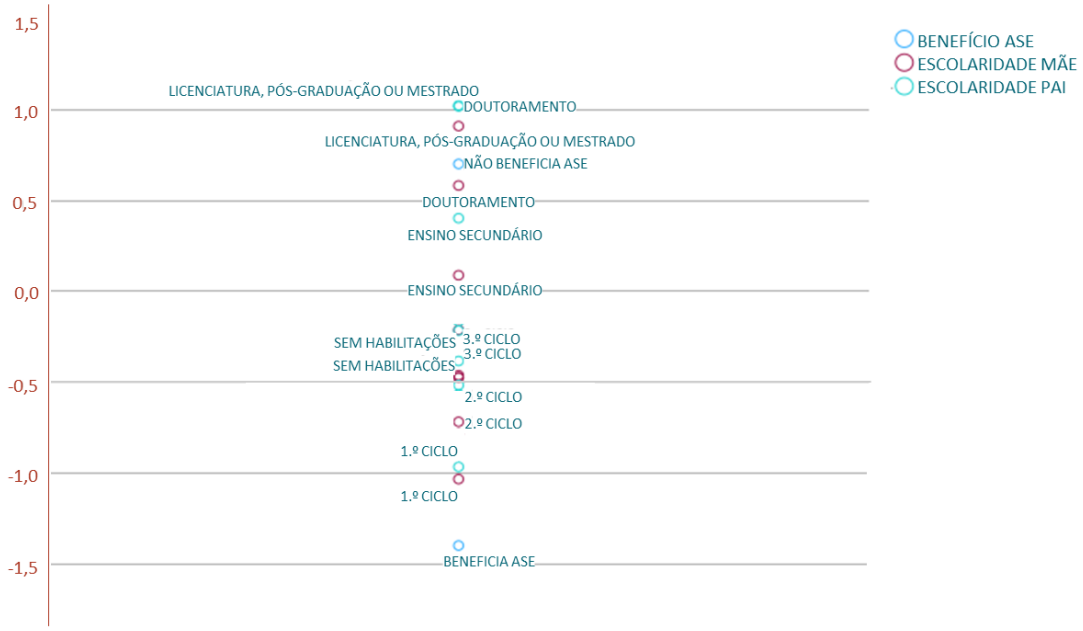


FIGURA 3.7.1 Distribuição dos indicadores na construção do ISEI

FONTE | DGEEC (dados próprios)

É de notar que o facto de os pais terem licenciatura, pós-graduação e mestrado é mais valorizado para o índice que as mães serem portadoras do grau de doutora, provavelmente relacionado com os seus capitais económicos serem tendencialmente mais reduzidos. Também a habilitação literária de ensino secundário nos pais dos alunos é mais ponderada que o ensino secundário nas mães dos estudantes.

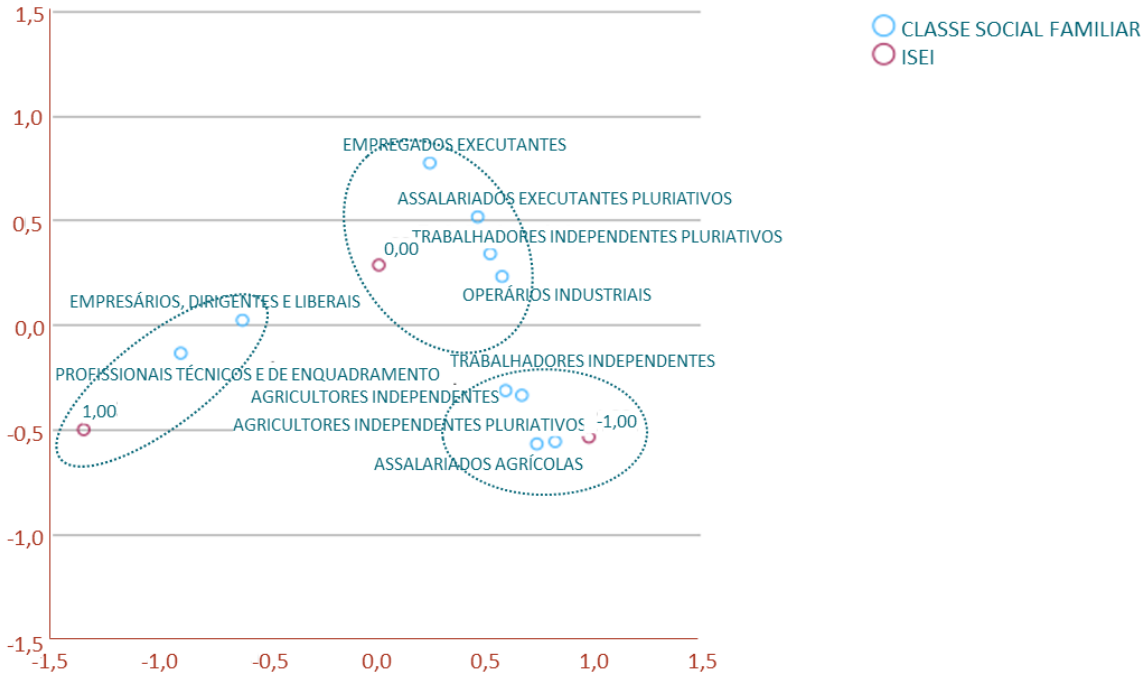


FIGURA 3.7.2 Relação entre ISEI e classe social familiar, 2018/19

$F(10, 1.016.463) = 24.210{,}622, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}192$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Por via de uma análise de variância, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, indicando uma relação entre o ISEI e a classe social familiar. As classes sociais familiares agrupam-se em três grupos consoante o ISEI dos estudantes (Figura 3.7.2). O grupo com níveis socioeconómicos mais elevados é constituído sobretudo pelos Profissionais Técnicos e de Enquadramento e pelos Empresários, Dirigentes e Liberais. Já os estudantes com um índice socioeconómico intermédio englobam os filhos de Empregados Executantes, Assalariados Executantes pluriativos, Trabalhadores Independentes pluriativos e Operários Industriais. Por fim, o grupo de alunos com um grau socioeconómico mais reduzido é composto por estudantes oriundos de Assalariados Agrícolas, Agricultores Independentes, Agricultores Independentes pluriativos e Trabalhadores Independentes.

Os filhos dos progenitores independentes ou dos que trabalham na agricultura, cujos níveis socioeconómicos são mais baixos que os restantes, são os mais marcados por trajetos com pior desempenho escolar, reflexo de uma reprodução evidente das desigualdades sociais.

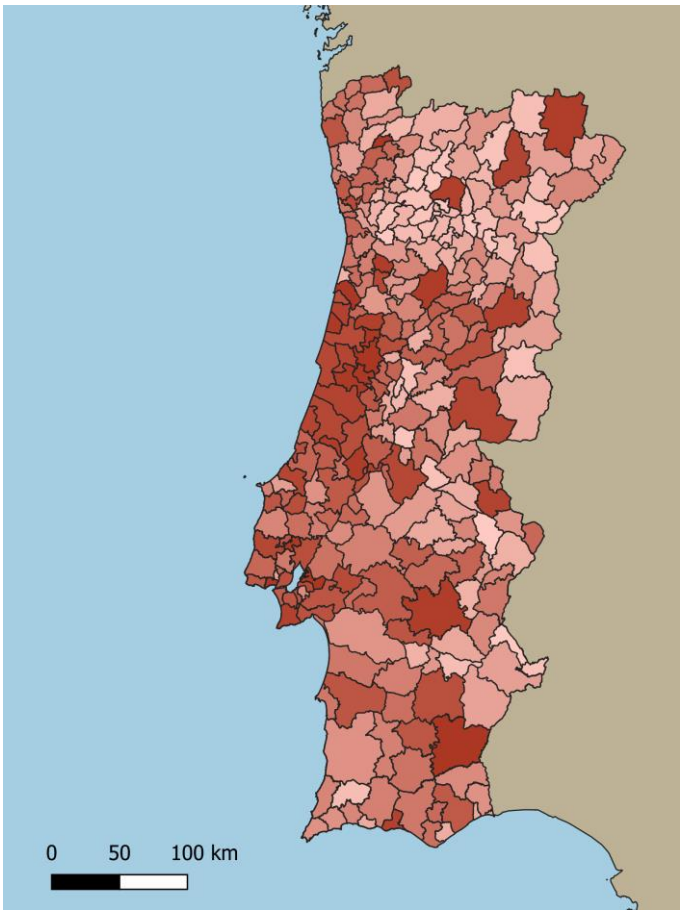


FIGURA 3.7.3 ISEI médio de cada município, Portugal continental, 2018/19 (nº)

$F(277, 1.016.196) = 144{,}862, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}038$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Como se comprova na Figura 3.7.3, para a qual, através de uma análise de variância, se observou uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, indicando uma relação entre as variáveis, existem estudantes com níveis socioeconómicos mais elevados no litoral Centro do país e mais reduzidos no interior Norte. Os municípios com um nível socioeconómico médio dos seus alunos mais elevado são Coimbra, Alcochete e Oeiras, para além de Mértola, que constitui uma exceção relativamente à tendência geral, e os concelhos em que existe menor índice socioeconómico médio são Mourão, Monforte, Santa Marta de Penaguião, Celorico de Basto e Mondim de Basto.

Os concelhos com menor nível socioeconómico estão distribuídos entre o interior sul (próximos da fronteira com Espanha) e o interior norte, neste caso mais disperso territorialmente. Constatam-se diferenças relevantes entre o estatuto socioeconómico dos estudantes matriculados a sul e a norte do país, bem como entre o litoral e o interior de Portugal, tendo o litoral Centro claras vantagens, sobretudo quando dicotomizado com o interior Norte. As disparidades encontradas na Figura 3.7.3, em que o estatuto socioeconómico é manifestamente superior no litoral Centro e na AML e reduzido na região Norte, evidenciam um conjunto de desigualdades territoriais e geográficas em Portugal que, como explorado em detalhe no ponto 3.6, são caraterísticos de um país contrastante.

As desigualdade sociais encontradas ao longo deste capítulo, assim como neste ponto, corroboram que "permanecem fortes assimetrias expressas em percursos escolares muito diferenciados e associados à origem social, ao local em que se reside ou à escola que se frequenta, o que mostra que um longo caminho terá ainda que ser percorrido para proporcionar a todos os jovens quadros de oportunidades, sejam elas materiais, culturais ou sociais, que lhes permitam desenvolver com um mínimo de equidade a sua personalidade e capacidades" (Sebastião & Correia, 2007, p. 131). No entanto, essa reprodução foi-se moldando aos tempos contemporâneos, apresentando atualmente alguns contornos distintos, como se explora ao longo da presente dissertação.

CAPÍTULO 4

O impacto da organização escolar: no limbo entre a reprodução e a mitigação das desigualdades sociais

No capítulo anterior analisaram-se os fatores das desigualdades sociais, de seguida irão abordar-se os fatores da organização escolar e, no capítulo seguinte, os resultados escolares, alcançando uma análise do panorama educativo português, variável a variável, numa análise mais incisiva, para se pensar como se relacionam entre si.

Neste capítulo abordam-se diferentes indicadores da organização escolar, de modo a compreender tanto como cada um dos fatores atua na reprodução das desigualdades, como a sua vertente estruturante na instituição escola, e ainda como influencia os resultados escolares. Pretende-se, por um lado, aferir o impacto que cada variável, analisada separadamente, produz ou não, percebendo que consequências tem nos resultados escolares. Por outro lado, ao longo deste capítulo tenciona-se traçar um mapeamento para melhor analisar estas questões: pensando individualmente em cada variável, é possível ter uma interpretação específica de cada uma delas, para posteriormente as relacionar entre si, de forma a obter uma perspetiva geral.

4.1 O efeito da dimensão das turmas nos resultados escolares e breves notas acerca das turmas mistas

De modo a melhor analisar a dimensão e constituição de turmas, começou por se desagregar as turmas mistas, a fim de possibilitar uma análise individual destas turmas e, posteriormente, excluí-las da análise da dimensão de turma, uma vez que poderiam condicionar os resultados. Principiando por analisar as turmas mistas, e como o Quadro 4.1.1 revela, a maioria dos estudantes estão inscritos em turmas não mistas (91,97%) e, entre os alunos matriculados em turmas mistas, o 1º ciclo é o que claramente revela maior peso (7,74% do total dos alunos). As turmas mistas no 2º e no 3º ciclo são *outliers*, dado o número reduzido que constituem e, embora com maior destaque no ensino secundário, representam apenas 0,28% do total dos alunos.

QUADRO 4.1.1 Alunos inscritos em turmas mistas e não mistas, por ciclo de ensino, 2018/19 (nº e %)

	nº ALUNOS	% ALUNOS	nº TURMAS
Turma não mista	934.119	91,97	42.369
Turma mista 1.º Ciclo	78.598	7,74	4.361
Turma mista 2.º Ciclo	89	0,01	5
Turma mista 3.º Ciclo	23	0,00	2
Turma mista Ensino secundário	2.829	0,28	118

FONTE | DGEEC (dados próprios)

O número de turmas reflete-se no número de alunos inscritos nestas turmas, com valores residuais no 2º e no 3º ciclo e com o 1º ciclo a representar a fatia largamente mais significativa, tanto das turmas, como do número de alunos inscritos em turmas mistas. No caso das turmas mistas de 2º e 3º ciclo, estas enquadram-se em turmas de tamanho médio, não existindo nenhuma com dimensões *outliers*, realidade que não se verifica no 1º ciclo ou no ensino secundário. De facto, no 1º ciclo existem 222 turmas mistas com uma dimensão *outlier,* por serem demasiado pequenas[106], e no ensino secundário existem 2 turmas com dimensão *outlier*, por serem demasiado elevadas[107].

Ao analisar os estudantes matriculados em turmas mistas e não mistas consoante a taxa de retenção e desistência (dadas as discrepâncias, apenas se contabilizaram os estudantes do 1º ciclo e do ensino secundário), a Figura 4.1.1 constata que as turmas mistas têm uma taxa de retenção e desistência bastante superior às turmas não mistas em todos os anos curriculares, o que poderá indicar que estar inscrito numa turma mista conduz a pior desempenho escolar ou que os alunos com pior desempenho escolar são colocados em turmas mistas. É ainda de notar que, através de testes inferenciais, nomeadamente o teste qui-quadrado, apurou-se a existência de uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis.

[106] As 222 turmas são distribuídas da seguinte forma: 2 de 2 alunos, 2 de 3 alunos, 8 de 4 alunos, 18 de 5 alunos, 16 de 6 alunos, 43 de 7 alunos, 49 de 8 alunos e 84 de 9 alunos.
[107] Das 2 turmas, uma tem 34 alunos e outra 35 alunos.

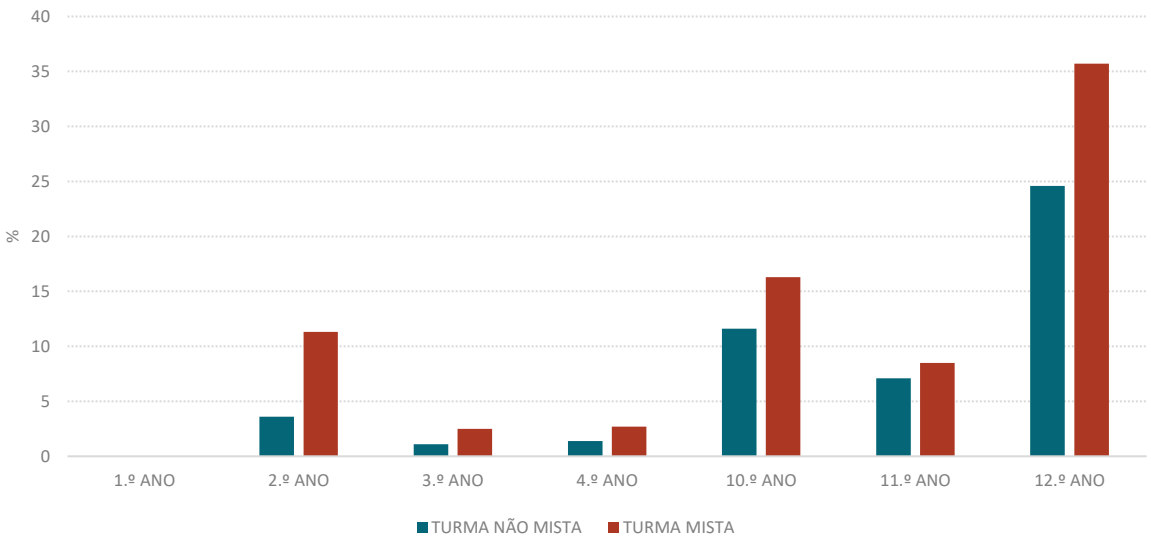


FIGURA 4.1.1 Alunos inscritos em turmas mistas e não mistas, por taxa de retenção e desistência, 2018/19 (%)[108]

$X^2_{(1,\ 1.015.658)} = 1.150{,}804, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}034, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Ainda na análise do (in)sucesso escolar consoante os estudantes estarem matriculados em turmas mistas ou não mistas, a Figura 4.1.2 apresenta a média de classificações finais obtida. Através de uma análise de variância, observou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, indicando uma relação entre as variáveis.

Como se pode verificar, a média é superior em turmas não mistas e inferior nas turmas mistas, à semelhança do verificado na taxa de retenção e desistência, evidenciando uma vez mais, e na linha do defendido na generalidade da literatura, como as turmas mistas não são benéficas para o sucesso escolar.

[108] Do 5º ao 9º ano os valores são demasiado baixos para serem analisados (89 alunos em turmas mistas no 2º ciclo e 23 no 3º ciclo), pelo que não foram contabilizados na Figura.

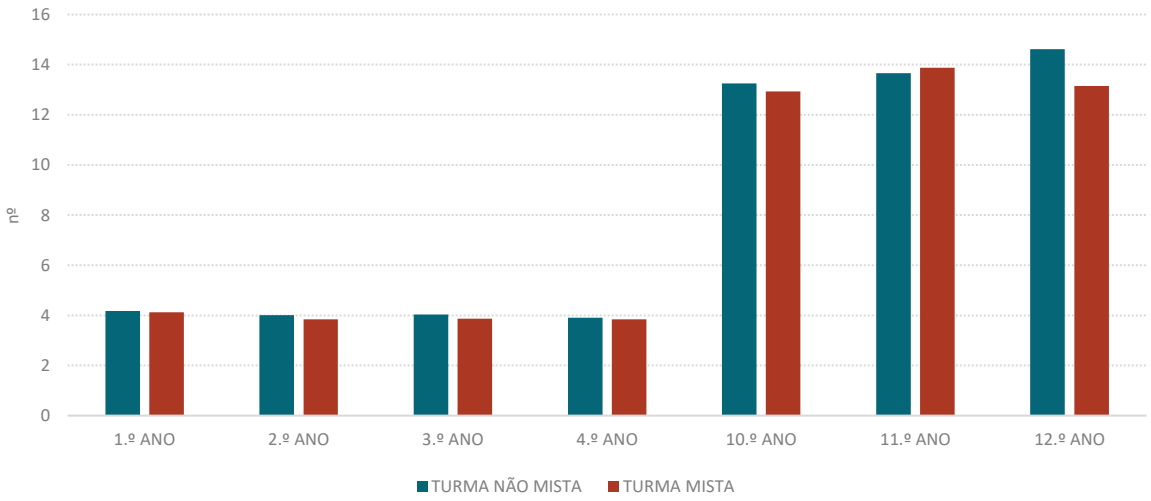


FIGURA 4.1.2 Alunos por média de classificações finais, inscritos em turmas mistas e não mistas, 2018/19 (nº)[109]

$F(10, 1.015.647) = 106{,}532, p < 0{,}001$ | $\eta^2 = 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Antes de se retirar as turmas mistas e as turmas consideradas enquanto *outliers* por serem demasiado pequenas ou demasiado grandes, existe um total de 46.855 turmas, 15.613 no 1º ciclo, 8.278 no 2º ciclo, 12.664 no 3º ciclo e 10.382 no ensino secundário (existe uma diferença de 82 turmas, que correspondem às turmas que englobam estudantes de 2º e 3º ciclo e, como tal, estão presentes em dois ciclos de escolaridade diferentes), a maioria enquadrando-se numa dimensão entre 15 e 30 alunos[110]. Após esta operacionalização consistente em retirar as turmas mistas e as turmas cuja composição não se localizasse entre 15 e 30 alunos (Capucha, et al., 2017), a análise ficou com 37.883 turmas,11.252 no 1º ciclo, 8.273 no 2º ciclo, 12.662 no 3º ciclo e 10.264 no ensino secundário.

Focando na dimensão de turma, e já sem as turmas mistas e as turmas com uma dimensão *outlier*, é de salientar como a maioria dos alunos se encontra em turmas de 20 alunos (124.440 alunos, 13,4%). A média da dimensão de turma vai aumentando consoante o ciclo de estudos, sendo de 22,2 no 1º ciclo, 22,4 no 2º ciclo, 22,6 no 3º ciclo e 24,7 no ensino secundário, conforme a legislação também indica, embora as médias sejam mais baixas que o definido no Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho. No entanto, essa evolução não é uniforme nos anos curriculares, como a Figura 4.1.3 ilustra.

[109] Do 5º ao 9º ano os valores são demasiado baixos para serem analisados (89 alunos em turmas mistas no 2º ciclo e 23 no 3º ciclo), pelo que não foram contabilizados na Figura.

[110] Para uma informação mais detalhada acerca das turmas mistas, das turmas consideradas *outliers* ou dos procedimentos de construção das variáveis, consultar o ponto 2.3.1, referente à secção metodológica que aborda a dimensão de turma e turmas mistas.

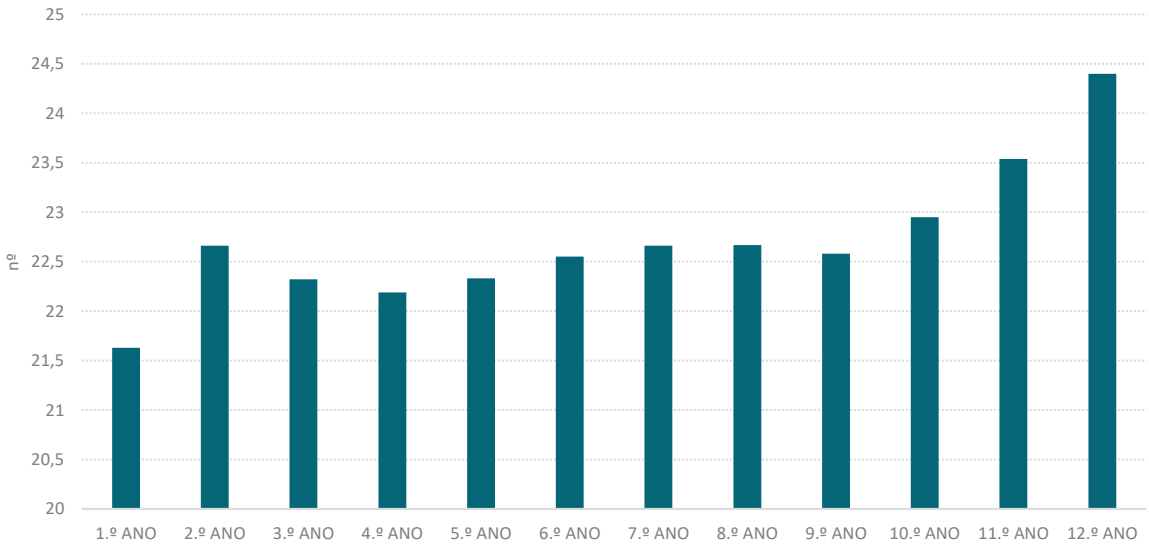


FIGURA 4.1.3 Média da dimensão de turma, por ano curricular, 2018/19 (nº)

FONTE: DGEEC (dados próprios)

Constata-se que a média da dimensão de turma do 1º ano curricular é inferior à dos restantes do 1º ciclo, também consoante contemplado na legislação, embora se denote uma diminuição da dimensão de turma do 2º para o 3º e 4º anos curriculares. O 5º ano tem uma dimensão de turma média inferior à do 6º ano, conforme a legislação enquadra, embora o mesmo não se verifique no 3º ciclo, em que o 7º ano tem um mínimo e um máximo inferiores para a constituição de turma que os restantes anos curriculares, no entanto a sua dimensão de turma média é superior tanto ao 6º como ao 8º e 9º anos. Já no ensino secundário, a dimensão média vai aumentando à medida que se avança no ano curricular, sendo estes os três anos com maior dimensão de turma, com destaque para o 12º ano, aquele que claramente tem uma dimensão mais elevada.

Este dado pode indicar que, na prática, existe uma dimensão de turma menor que a legislada, também dependendo da procura existente em cada região. Como se abordará mais à frente, diferentes concelhos apresentam diferentes médias de dimensão de turma, discrepâncias seguramente mais incrementadas ao compararem-se regiões mais e menos populosas.

Em todos os ciclos de ensino, os alunos que beneficiam de ASE integram-se em turmas cuja dimensão é menor, sendo mais dilatada esta diferença no 2º e 3º ciclo de ensino. Já na análise da taxa de retenção/desistência e de transição/conclusão (Figura 4.1.4), constata-se que enquanto no ensino básico os alunos que transitam de ano ou concluem o ciclo têm uma dimensão de turma em média superior aos alunos que ficam retidos no mesmo ano curricular ou desistem, no ensino secundário esta tendência inverte-se, e os alunos que não são aprovados ou desistem da escola integram-se em turmas de maior dimensão que os estudantes que transitam ou concluem.

Através de uma análise de correlação, identifica-se uma relação estatisticamente significativa e negativa entre as variáveis, isto é, à medida que uma variável aumenta, a outra tende a diminuir, indicando uma tendência inversa entre os indicadores analisados.

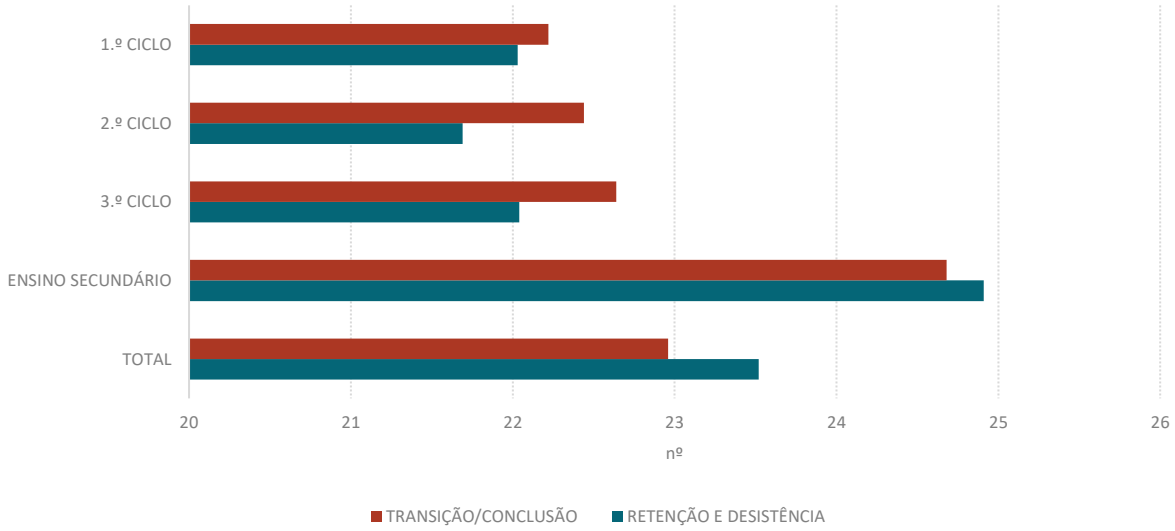


FIGURA 4.1.4 Média da dimensão de turma, por taxa de retenção/desistência e transição/conclusão, por ciclo de ensino, 2018/19 (nº)

$\rho = -0{,}035, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Ao se analisar a taxa de retenção e desistência para cada número de dimensão de turma por ciclo, observa-se que os estudantes que apresentam maiores taxas de retenção se situam nos extremos das dimensões de turma, ou seja, nas turmas maiores e mais pequenas. Por contraponto, as taxas de retenção/desistência mais reduzidas incidem nos alunos matriculados nas turmas com dimensão intermédia (geralmente entre 20 e 26 alunos). Apesar de se encontrarem nas extremidades, na maioria dos ciclos de ensino estas turmas não se tratam de turmas *outliers*, uma vez que existe um número considerável de estudantes aí matriculados.

Analisando a dimensão de turma consoante o desvio etário dos estudantes (Figura 4.1.5), é de salientar como as turmas de menor dimensão têm maior proporção de estudantes com desvio etário que as turmas de maior dimensão. De facto, em todos os ciclos de ensino as turmas de cerca de 30 alunos são as que apresentam menor desvio etário. Este dado permite colocar a hipótese de as escolas tenderem a organizar as turmas de modo a agrupar em turmas mais pequenas os alunos que, à partida, apresentam maior risco potencial de insucesso escolar (quer devido a deficiência, quer a vulnerabilidades sociais), partindo do pressuposto que as turmas mais pequenas conduzem a melhores resultados, o que, podendo suceder sob certas condições, não constitui fator suficiente para garantir melhor desempenho escolar dos alunos.

Também quando se escrutina a média da dimensão de turma para cada desvio etário (Figura 4.1.5), em todos os ciclos de ensino a dimensão de turma dos estudantes sem desvio etário é superior, diminuindo progressivamente à medida que se avança nos desvios etários.

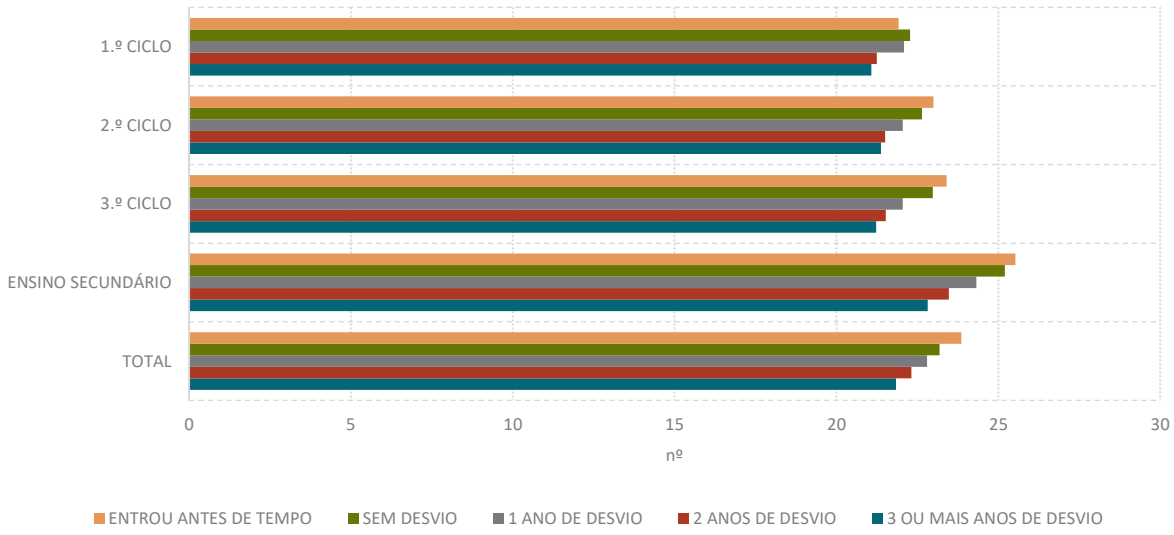


FIGURA 4.1.5 Média da dimensão de turma, por desvio etário, por ciclo de ensino, 2018/19 (nº)

$\rho = -0{,}066, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Ao cruzar a dimensão de turma com a classe social, como o Quadro 4.1.2 mostra, constata-se que, entre as diferentes classes sociais, em média, os estudantes oriundos de Empresários, Dirigentes e Liberais e de Profissionais Técnicos e de Enquadramento, sobretudo, mas também de Agricultores Independentes e de Empregados Executantes, estão tendencialmente matriculados em turmas de maior dimensão e os estudantes provenientes de famílias de Operários Industriais e Assalariados Agrícolas inserem-se em turmas de menor dimensão. Assim, uma dimensão de turma reduzida não é fundamental nos resultados escolares mas sim outros fatores, como por exemplo a classe social. Aliás, tal facto é o que indicam a maioria das variáveis em análise neste ponto, uma vez que a dimensão de turma elevada não aparenta influenciar significativamente os resultados dos estudantes.

Como tem sido defendido em parte significativa dos estudos internacionais – nomeadamente em Finn e Achilles (1990), acerca do projeto STAR, em que concluem como turmas de menor dimensão são benéficas para alunos oriundos de classes sociais com menor volume de capitais – e também no campo empírico português, nomeadamente em Capucha *et al.* (2017), a dimensão de turma não é fulcral para os alunos oriundos de famílias com capitais elevados ou até medianos, porém o mesmo não se verifica nos estudantes com menor volume de capitais, entre os quais uma menor dimensão de turma pode beneficiar os resultados escolares. Contudo, os dados nacionais disponíveis parecem revelar que esta relação se observa sob determinadas condições, não sendo linear.

De modo a testar esta hipótese, efetuou-se um modelo de moderação do estatuto socioeconómico dos alunos na relação entre a dimensão de turma e a média das classificações, através de uma regressão linear com moderação, como é detalhado no ponto 2.5.4, referente à metodologia, e cujos resultados são apresentados no final deste ponto.

QUADRO 4.1.2 Média da dimensão de turma, por classe familiar, por ciclo de ensino, 2018/19 (nº)

	EDL	PTE	TI	TIpl	AI	AIpl	EE	OI	AA	AEpl
1.º ciclo	22,6	22,7	21,79	21,72	22,37	21,59	22,35	21,01	20,8	21,84
2.º ciclo	23,09	23,31	21,79	21,53	22,51	21,58	22,38	21,42	20,08	21,91
3.º ciclo	23,37	23,72	21,79	21,53	22,62	21,49	22,51	21,22	20,1	21,85
Ensino secundário	25,31	25,57	24,16	23,84	24,71	23,8	24,65	23,89	22,72	24,23
Total	23,62	23,79	22,38	22,15	22,99	22,09	22,9	21,86	20,79	22,41

$F(10, 928.509) = 1.928{,}797, p < 0{,}001$ | $\eta^2 = 0{,}020$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

À medida que a escolaridade dos pais aumenta, a dimensão de turma também aumenta, realidade verificada de forma relativamente uniforme em todos os ciclos de ensino quando analisada a média da dimensão de turma consoante a escolaridade dos pais. A média da dimensão de turma por sexo não altera significativamente, apresentando os dois sexos médias bastante semelhantes (no caso feminino, a média total é de 23,1 e no caso masculino de 22,9 alunos por turma).

Ao cruzar o estatuto migratório com a média da dimensão de turma, nota-se que os descendentes de imigrantes têm uma dimensão de turma, em média, superior à dos autóctones e à dos filhos de emigrantes regressados, embora a diferença consoante o estatuto migratório amplo não seja muito elevada para nenhum dos casos. Entre os estudantes descendentes de imigrantes, e ao destrinçar a primeira da segunda geração, a diferença não é significativa[111].

A Figura 4.1.6 mapeia a média da dimensão de turma em cada município de Portugal continental, por ciclo de ensino. Através de uma análise de variância, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, indicando uma relação entre as variáveis.

[111] A segunda geração tem uma média de dimensão de turma +0,3 alunos no 1º ciclo, +0,1 no 2º ciclo, +0,2 no 3º ciclo e +0,3 no ensino secundário, tendo no total +0,2 que a primeira geração.

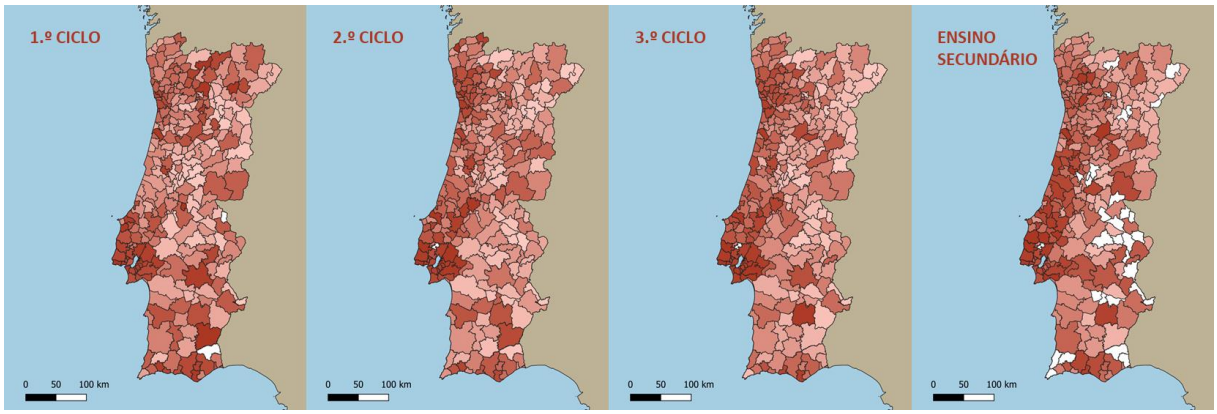


FIGURA 4.1.6 Média da dimensão de turma por município, por ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (nº)

$F(277,928.242) = 502{,}522, p < 0{,}001$ | $\eta^2 = 0{,}130$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Embora no 1º ciclo de ensino não seja tão evidente, nos restantes existe maior dimensão de turma média nos concelhos a litoral, com enfoque na Área Metropolitana de Lisboa e na Área Metropolitana do Porto. No ensino básico, os concelhos do interior do país tendem a ter as dimensões de turma mais baixas (é o caso de Pampilhosa da Serra, Penedono, Vimioso, Oleiros e Manteigas, que em mais de um dos ciclos estão no TOP10 de concelhos com menor dimensão de turma), em contraste com municípios do litoral do país, como Cascais, Mafra, Oeiras, Caldas da Rainha, Barreiro e Odivelas, em que existe uma dimensão média de turma bastante elevada (em mais de um dos ciclos de ensino encontram-se no TOP10 de concelhos com maior dimensão de turma).

Os municípios com médias de dimensão de turma mais elevadas no ensino básico situam-se, na sua maioria, na Área Metropolitana de Lisboa. No ensino secundário continuam a ser os municípios situados no interior aqueles em que existe menor média de dimensão de turma, enquanto as maiores dimensões de turma se concentram nos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa ou em municípios populosos do litoral português.

Tal como apurado anteriormente, a legislação aponta algumas exceções à dimensão de turma, nomeadamente em casos de estudantes inseridos em escolas do programa TEIP ou de alunos com verificado insucesso escolar, podendo as turmas a que pertencem ser constituídas por menor número de alunos. Tal poderá justificar, em parte, o facto de turmas de dimensão menor estarem associadas e estudantes com menor volume de capitais. No entanto, afigura-se relevante analisar se o facto de estudantes com maior ou menor vantagem social beneficiam ao estarem inseridos em turmas de menor dimensão e, como tal, aferir tanto se a política de diminuição do tamanho das turmas para estudantes com insucesso escolar é vantajosa, bem como compreender se a diminuição do número de alunos por turma poderia, em geral, ser uma medida de combate ao insucesso escolar. Para tal, foi

operacionalizado um modelo de moderação quantitativo, cujos resultados se encontram ilustrados na Figura 4.1.7.

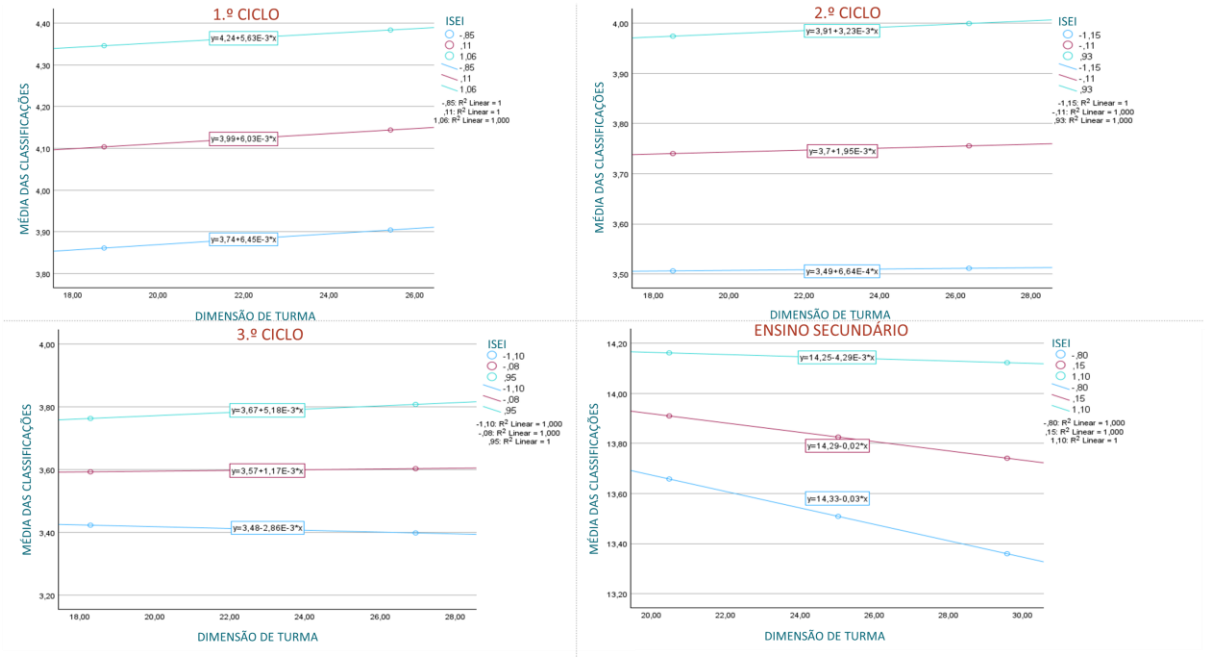


FIGURA 4.1.7 Efeito de moderação do ISEI do aluno na relação entre a dimensão da turma e a média das classificações, por ciclo de ensino, 2018/19[112]

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Como detalhado no Anexo D, em todos os ciclos de escolaridade o efeito da dimensão de turma na média de classificações dos alunos é significativo, o que evidencia a existência de uma relação linear entre a dimensão de turma e a média de classificações. No 1º ciclo, o efeito da dimensão de turma na média de classificações é positivo (B=0,0061, p<0,001), o que indica que os alunos estarem matriculados em turmas de maior dimensão aumenta a sua média de classificações. O mesmo se verifica no 2º ciclo (B=0,0021, p<0,001) e no 3º ciclo (B=0,0015, p<0,001). No entanto, no ensino secundário o efeito é negativo (B=-0,0207, p<0,001), significando que estar em turmas de maior dimensão corresponde a menores médias, em termos de classificações.

Esta é uma análise que tem em consideração apenas o efeito da dimensão de turma na média das classificações. Quando se explora o efeito da moderação do estatuto socioeconómico dos alunos, isto é, quando se procura compreender se o efeito da dimensão de turma na média das classificações é condicionado pelos capitais de origem dos estudantes, os resultados demonstram que o ISEI condiciona positiva e significativamente o efeito da dimensão de turma na média das classificações no

[112] Consultar o Anexo D para aprofundar os resultados da regressão para o modelo de moderação nos quatro ciclos de ensino.

caso do 2º ciclo ($B_{(X*Z)}$=0,0012, *p*=0,0102), 3º ciclo ($B_{(X*Z)}$=0,0039, *p*<0,001) e ensino secundário ($B_{(X*Z)}$=0,0150, *p*<0,001).

Embora no 1º ciclo não exista uma moderação do ISEI significativa, optou-se por representar graficamente também na Figura 4.1.7 este ciclo de ensino, apesar de apenas se analisarem os três restantes ciclos.

Como é observável nas figuras, tanto no 2º como no 3º ciclo os estudantes com maior ISEI mantêm uma reta positivamente inclinada, isto é, para os estudantes com níveis socioeconómicos mais elevados, estar numa turma de dimensão elevada não interfere nas suas classificações, sempre altas, antes pelo contrário, incrementa-as. No entanto, ao analisar os estudantes com ISEI mais reduzido, constata-se que no 2º ciclo a inclinação da reta é quase plana quando comparada com a reta dos estudantes com maior ISEI, o que significa que a dimensão de turma não parece alterar robustamente as classificações dos estudantes com níveis socioeconómicos mais baixos. No caso do 3º ciclo, a reta que ilustra os estudantes com níveis socioeconómicos mais reduzidos tem uma inclinação negativa e, assim, para alunos com menores recursos socioeconómicos, estar numa turma de maiores dimensões diminui as suas classificações médias.

Tal indica, portanto, que as classificações médias dos alunos com menor capacidade socioeconómica são tendencialmente prejudicadas pelo facto de estarem inseridos em turmas de maior dimensão ou, por outro prisma, que as médias de classificações destes alunos beneficiam ao serem inseridos em turmas de menor dimensão.

Relativamente ao ensino secundário, ciclo em que existe um efeito negativo da dimensão de turma na média das classificações e, como tal, estar em turmas de maior dimensão corresponde a menores médias de classificação, constata-se que o efeito da moderação do ISEI é positivo, havendo condicionamento do efeito pelo estatuto socioeconómico. De facto, e ao analisar a Figura 4.1.7, se nos estudantes com ISEI mais elevado a reta é negativa mas relativamente moderada, nos alunos com níveis socioeconómicos mais baixos a reta negativa intensifica-se consideravelmente, existindo uma relação mais acentuada entre turmas de maior dimensão e médias de classificações mais baixas. De facto, no secundário existem diferentes fatores a ter em consideração, inclusive na própria estrutura deste nível (diferentes modalidades, menos alunos com Necessidades Educativas Especiais, etc.) e no facto de as turmas serem, em média, maiores.

É possível concluir que, apesar da dimensão de turma não afetar negativamente as médias de classificações no 2º e 3º ciclo, os estudantes com menores recursos socioeconómicos tendem a ser prejudicados por estarem inseridos em turmas de maior dimensão, apresentando médias de classificações mais reduzidas nessas situações. No ensino secundário, a dimensão de turma afeta negativamente as médias de classificações, levando a que a pertença a turmas de maior dimensão

diminua a média de classificações, tendência agravada nos estudantes com recursos socioeconómicos mais baixos. Estes são resultados de modo geral em linha com o apurado em Capucha *et al.* (2017), estudo no qual se evidencia a diferença do desempenho escolar consoante a dimensão de turma, tendo em conta a origem socioeconómica dos estudantes.

4.2 Composição social das turmas e desempenho escolar

Tendo analisado o impacto da dimensão das turmas, irá de seguida abordar-se a relevância da composição social das turmas. Para tal, utilizou-se o indicador relativo ao nível socioeconómico dos alunos (ISEI) e criou-se uma média do ISEI dos alunos em cada turma, isto é, criou-se uma variável para medir o nível socioeconómico de cada turma (ISEI-turma), cujos procedimentos detalhados se podem encontrar na Metodologia (pontos 2.2.7 e 2.3.2).

Posteriormente, e tendo presente o ISEI e o ISEI-turma de cada aluno, criou-se a variável "Relação ISEI ISEI-turma" que divide os estudantes em quatro categorias: aluno desfavorecido em turma desfavorecida, aluno desfavorecido em turma favorecida, aluno favorecido em turma desfavorecida e aluno favorecido em turma favorecida[113]. Esta análise permite compreender melhor como estar inserido numa turma socialmente mais favorecida ou mais desfavorecida beneficia ou prejudica os estudantes. A Figura 4.2.1 ilustra a distribuição de cada um dos grupos por ciclo de ensino.

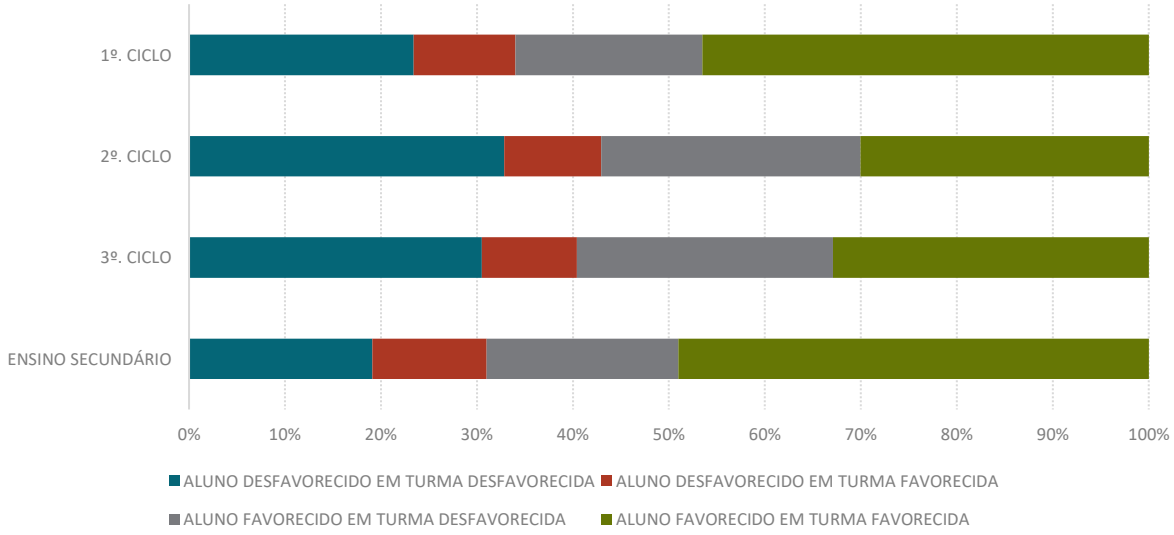


FIGURA 4.2.1 Alunos por relação ISEI ISEI-turma, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

[113] Para uma informação aprofundada acerca da construção da variável, consultar o ponto 2.3.3.

Os dois grupos com maior proporção em todos os ciclos de ensino são os alunos desfavorecidos em turmas desfavorecidas e os alunos favorecidos em turmas favorecidas, evidenciando uma relação entre a composição social dos estudantes e a composição das turmas em que estão inseridos. Os alunos desfavorecidos em turmas favorecidas são o grupo com menor peso em todos os ciclos de ensino e os estudantes favorecidos em turmas desfavorecidas, ainda que sendo proporcionalmente menos que os dois primeiros grupos, existem em maior número.

A taxa de retenção/desistência desta variável encontra-se ilustrada na Figura 4.2.2, por ciclo de ensino. Através de uma análise de correlação, encontrou-se uma relação estatisticamente significativa e positiva entre as variáveis.

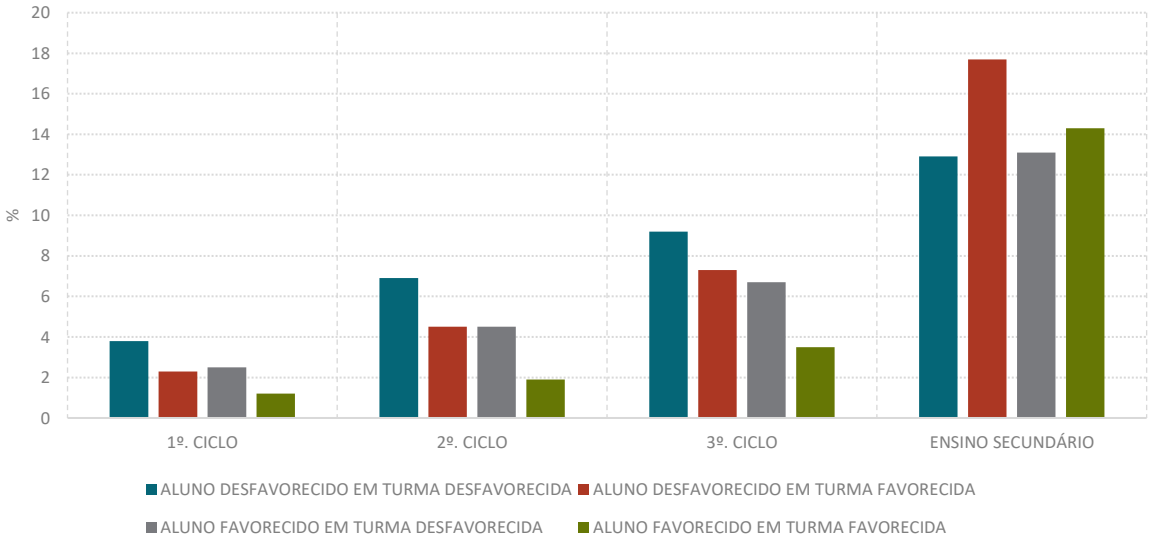


FIGURA 4.2.2 Alunos que ficaram retidos/desistiram por relação ISEI ISEI-turma, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$\rho = 0{,}038, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

A taxa de retenção/desistência aumenta em todas as categorias à medida que se avança nos ciclos de ensino, evidenciando o aumento da retenção/desistência consoante mais avançado seja o ciclo de ensino, conforme se tem verificado ao longo da presente dissertação.

No ensino básico as taxas de retenção/desistência mais elevadas pertencem sempre aos alunos desfavorecidos inseridos em turmas desfavorecidas e as mais reduzidas aos estudantes favorecidos matriculados em turmas favorecidas. Assim, no caso dos alunos desfavorecidos, estarem inseridos em turmas com níveis socioeconómicos semelhantes potencia o seu insucesso escolar, enquanto os estudantes favorecidos beneficiam ao serem inseridos em turmas com outros alunos favorecidos, evidenciando como a composição e a inserção em diferentes turmas afeta os resultados escolares e a reprodução das desigualdades sociais, em linha com o defendido no relatório Coleman (1966), que

aponta a escolaridade e a situação socioeconómica e profissional tanto dos pais dos alunos como dos pais dos seus colegas de escola/turma enquanto o principal fator de desigualdades nos resultados escolares dos alunos.

No que respeita às situações em que o *background* familiar dos alunos não corresponde ao das suas turmas, verifica-se uma alteração de tendências ao longo do ensino básico. No 1º ciclo, os alunos favorecidos em turmas desfavorecidas apresentam taxas de retenção/desistência ligeiramente superiores aos estudantes desfavorecidos em turmas favorecidas, evidenciando a relevância da turma em que os alunos estão inseridos no combate à reprodução das desigualdades. No 2º ciclo, as taxas de retenção/desistência são semelhantes nas duas categorias, o que também enfatiza a importância da composição social das turmas. No 3º ciclo são os estudantes desfavorecidos inseridos em turmas favorecidas que apresentam maior retenção/desistência quando comparados com os alunos favorecidos em turmas desfavorecidas. Assim, no 3º ciclo as turmas são menos preponderantes que nos ciclos anteriores, uma vez que a taxa de retenção/desistência é mais afetada pelos capitais de origem dos alunos que pela composição social das turmas em que se inserem.

No ensino secundário, os resultados destoam, mais uma vez, com os apurados no ensino básico. A taxa de retenção/desistência mais elevada corresponde aos alunos desfavorecidos em turmas favorecidas, seguidos dos alunos favorecidos em turmas favorecidas, de alunos favorecidos em turmas desfavorecidas e, com menor taxa de retenção/desistência, os estudantes desfavorecidos em turmas desfavorecidas. Estes dados surpreendentes podem dever-se, em parte, à retenção/desistência verificada nos ciclos de ensino anteriores, pelo que os alunos desfavorecidos que alcançam o ensino secundário já superaram os níveis de maior insucesso escolar anterior. Nesse sentido, é possível equacionar que as desigualdades sociais diminuem porque os alunos já ultrapassaram as barreiras dos ciclos anteriores e, nesta fase, poderão ter maior capacidade de estudar com mais autonomia e, como tal, verificar-se menos a influência familiar nos estudos, o que, de certa forma, revela que no ensino secundário poderá existir um peso mais relevante do capital económico face ao capital cultural.

Por outro lado, as diferentes modalidades em que os alunos estão matriculados poderão afetar as taxas de retenção/desistência, uma vez que, como se analisará de seguida na Figura 4.2.3, existe uma tendência clara no ensino secundário de distribuição das categorias pelas modalidades de ensino. É ainda de referir que, como verificado na Figura 4.2.1, a composição das turmas altera-se no ensino secundário comparativamente aos restantes ciclos, o que expectavelmente também influencia os resultados escolares.

No 1º ciclo apenas existe a modalidade de ensino básico geral, pelo que a análise neste ponto acerca das modalidades não incidirá em momento algum nesse ciclo. Relativamente ao 2º e ao 3º ciclo, as discrepâncias não são expressivas, uma vez que em todas as categorias mais de 95% dos estudantes estão matriculados no ensino básico geral. Ainda assim, é de assinalar que em ambos os ciclos de

ensino as turmas de cursos artísticos especializados são todas turmas socialmente favorecidas, o que indica que as turmas nestes cursos são tendencialmente compostas por estudantes com maior volume de capitais. Contrariamente, as modalidades Percursos Curriculares Alternativos e Programa Integrado de Educação e Formação são marcadas por turmas socialmente desfavorecidas, tendo os estudantes que as constituem menos recursos.

Relativamente ao ensino secundário, e como a Figura 4.2.3 ilustra, existem disparidades assinaláveis entre as modalidades e a relação ISEI ISEI-turma no ano letivo 2018/19. Através de testes inferenciais, nomeadamente o teste qui-quadrado, sinaliza-se que existe uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis (embora a sua associação seja moderada).

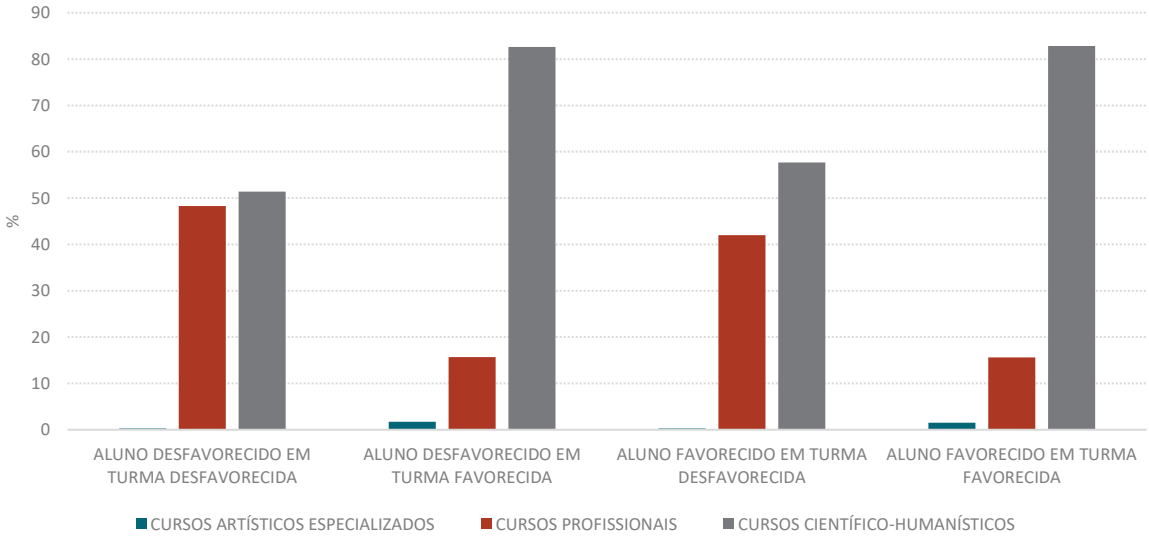


FIGURA 4.2.3 Alunos por modalidade por relação ISEI ISEI-turma, no ensino secundário, 2018/19 (%)

$X^2_{(6,\ 241.276)} = 25.951{,}788, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}232, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Os cursos profissionais existem em maior proporção nas turmas desfavorecidas, comparativamente às turmas favorecidas, enquanto o fenómeno contrário se verifica nos cursos artísticos especializados. Os alunos desfavorecidos em turmas desfavorecidas são aqueles em que os cursos profissionais assumem maior peso (48,3%) e os científico-humanísticos menor peso, o que poderá relevar um encaminhamento dos alunos com menos recursos para os cursos profissionais, inclusive pela sua maior proporção nas turmas desfavorecidas.

A comparação entre alunos desfavorecidos ou favorecidos em turmas favorecidas demonstra resultados próximos no que às modalidades de ensino concerne, pelo que se pode inferir que as turmas favorecidas têm uma distribuição ao nível das modalidades relativamente coesa e que não é muito relevante tratar-se de estudantes favorecidos ou desfavorecidos. Assim, nas turmas favorecidas existe maior peso dos cursos científico-humanísticos e nas turmas desfavorecidas, embora não sendo

maioritários, os cursos profissionais assumem uma relevância mais significativa. É ainda de salientar a diferença entre estudantes favorecidos e desfavorecidos inseridos em turmas desfavorecidas, existindo nos primeiros maior presença dos cursos científico-humanísticos (57,7%) e nos segundos menor (51,4%), sendo nos segundos praticamente divididas as matrículas entre os dois cursos.

Uma vez que, como se verá na Figura 4.3.2 do ponto 4.3, referente às modalidades de ensino, a taxa de retenção/desistência no ensino secundário é maior nos cursos científico-humanísticos que nos cursos profissionais, poderá haver um maior filtro social no ensino secundário. Os alunos desfavorecidos em turmas favorecidas são os que apresentam os maiores níveis de retenção/desistência, pois estando inseridos sobretudo em cursos científico-humanísticos em turmas favorecidas, a discrepância social entre os estudantes e a turma poderá fazer-se notar com maior impacto, bem como uma lógica que por vezes persiste de que os cursos científico-humanísticos são destinados aos alunos com mais recursos e os cursos profissionais aos alunos com menos recursos, o que origina expectativas dos professores e das escolas sobre esses alunos que os prejudica previamente, podendo tratar-se de uma profecia que se auto-realiza (Gomes C., 1987).

Os estudantes favorecidos em turmas favorecidas apresentam taxas de retenção/desistência altas no ensino secundário (sobretudo quando comparados com as outras categorias), o que poderá em parte dever-se ao facto de estarem em maior peso nos cursos científico-humanísticos, cursos com maiores taxas de retenção/desistência.

Os estudantes favorecidos em turmas desfavorecidas encontram-se comparativamente mais presentes nos cursos profissionais, realidade mais acentuada nos estudantes desfavorecidos em turmas desfavorecidas (e, como tal, grosso modo, os estudantes inseridos em turmas desfavorecidas), pelo que os resultados da Figura 4.2.2 podem estar relacionados com o facto de estes cursos serem os que apresentam menores taxas de retenção/desistência.

Assim, e no que respeita às modalidades de ensino no ensino secundário, a principal diferença é a da turma/modalidade em que se está inserido e, só depois, dos recursos de origem dos alunos, afigurando-se a turma e a modalidade centrais na análise do ensino secundário.

Quando a análise se foca na média de classificações dos estudantes, como o Quadro 4.2.1 detalha, existe uma clara hierarquia: os alunos favorecidos em turmas favorecidas são os que apresentam médias de classificações finais mais elevadas em todos os alunos curriculares, seguidos dos estudantes favorecidos em turmas desfavorecidas, dos alunos desfavorecidos em turmas favorecidas e dos desfavorecidos em turmas desfavorecidas. Assim, os recursos sociais são mais relevantes para as médias de classificações que a composição social da turma em que os alunos estão inseridos. Verificam-se duas exceções a esta sequência, o 1º e o 12º ano. No 1º ano, a média dos estudantes desfavorecidos em turmas desfavorecidas é superior à dos alunos desfavorecidos em turmas

favorecidas, embora a diferença relevante nesse ano curricular seja entre esses dois grupos, cuja variação é pequena, e os estudantes favorecidos, independentemente da sua turma.

O 12º ano é a outra exceção. Embora os estudantes favorecidos em turmas favorecidas mantenham as médias mais elevadas, os alunos desfavorecidos em turma favorecidas são os segundos com médias mais elevadas, o que poderá significar que, ao contrário dos restantes anos curriculares, no 12º ano a composição social da turma é mais importante que as condições sociais de origem dos alunos.

QUADRO 4.2.1 Alunos por média de classificações finais por relação ISEI ISEI-turma, por ano curricular, 2018/19 (nº)

1.º CICLO			2.º CICLO			3.º CICLO			ENSINO SECUNDÁRIO		
1.º ano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	4,17	5.º ano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	3,5	7.º ano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	3,38	10.º ano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	12,83
	Aluno desfavorecido em turma favorecida	4,12		Aluno desfavorecido em turma favorecida	3,6		Aluno desfavorecido em turma favorecida	3,44		Aluno desfavorecido em turma favorecida	12,85
	Aluno favorecido em turma desfavorecida	4,42		Aluno favorecido em turma desfavorecida	3,85		Aluno favorecido em turma desfavorecida	3,68		Aluno favorecido em turma desfavorecida	13,13
	Aluno favorecido em turma favorecida	4,43		Aluno favorecido em turma favorecida	3,99		Aluno favorecido em turma favorecida	3,83		Aluno favorecido em turma favorecida	13,54
2.º ano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	3,89	6.º ano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	3,52	8.º ano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	3,41	11.º ano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	13,35
	Aluno desfavorecido em turma favorecida	3,99		Aluno desfavorecido em turma favorecida	3,58		Aluno desfavorecido em turma favorecida	3,44		Aluno desfavorecido em turma favorecida	13,38
	Aluno favorecido em turma desfavorecida	4,21		Aluno favorecido em turma desfavorecida	3,84		Aluno favorecido em turma desfavorecida	3,62		Aluno favorecido em turma desfavorecida	13,52
	Aluno favorecido em turma favorecida	4,28		Aluno favorecido em turma favorecida	3,97		Aluno favorecido em turma favorecida	3,78		Aluno favorecido em turma favorecida	13,88
3.º ano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	3,89				9.º ano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	3,45	12.º ano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	14,41
	Aluno desfavorecido em turma favorecida	3,99					Aluno desfavorecido em turma favorecida	3,47		Aluno desfavorecido em turma favorecida	14,53
	Aluno favorecido em turma desfavorecida	4,19					Aluno favorecido em turma desfavorecida	3,63		Aluno favorecido em turma desfavorecida	14,4
	Aluno favorecido em turma favorecida	4,29					Aluno favorecido em turma favorecida	3,77		Aluno favorecido em turma favorecida	14,76
4.ºano	Aluno desfavorecido em turma desfavorecida	3,68									
	Aluno desfavorecido em turma favorecida	3,76									
	Aluno favorecido em turma desfavorecida	4,04									
	Aluno favorecido em turma favorecida	4,13									

FONTE | DGEEC (dados próprios)

A Figura 4.2.4 ilustra a distribuição proporcional de cada uma das categorias da relação ISEI ISEI-turma por município no 1º ciclo de ensino. Foram operacionalizados testes inferenciais para todos os ciclos de ensino, nomeadamente o teste qui-quadrado, tendo-se verificado que, em todos os casos, existe uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis (embora a sua associação seja moderada).

É de assinalar como, no 1º ciclo de ensino, predominam os estudantes favorecidos em turmas favorecidas, sobretudo nos concelhos do Centro litoral, enquanto os alunos favorecidos em turmas desfavorecidas imperam no interior do país. Os alunos desfavorecidos em turmas desfavorecidas também estão mais presentes nos concelhos do interior e os estudantes desfavorecidos em turmas favorecidas distribuem-se de modo relativamente uniforme pelo país.

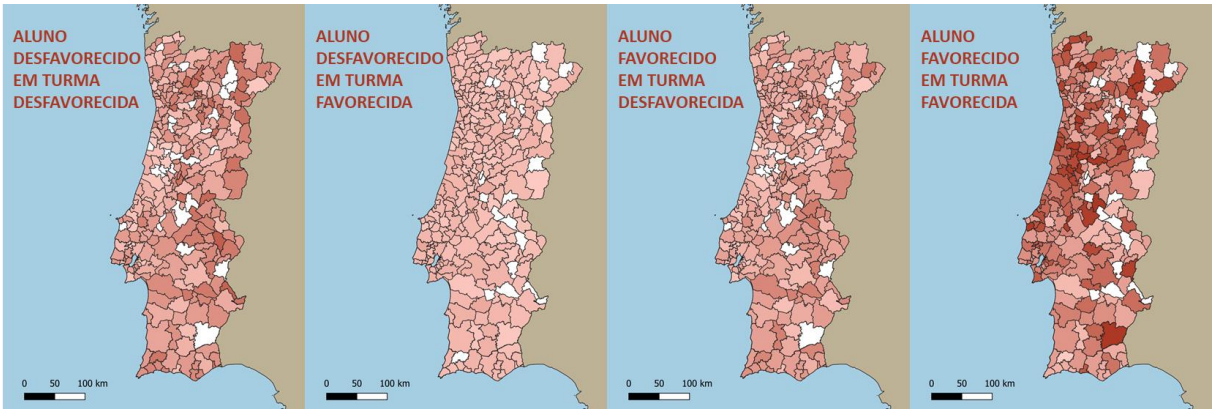


FIGURA 4.2.4 Proporção da relação ISEI ISEI-turma por município, 1º ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$X^2_{(831,\ 318.920)} = 75.236{,}369, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}280, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Com diferenças não muito significativas, tanto no 2º como no 3º ciclo (Figura 4.2.5 e Figura 4.2.6), enquanto o peso de alunos favorecidos em turmas favorecidas se intensifica no litoral do país, os estudantes desfavorecidos em turmas desfavorecidas aumentam a sua proporção (com maior peso no interior Norte), sendo as duas categorias quase um espelho uma da outra: nos casos em que um concelho tem maior proporção de uma das categorias, tendencialmente tem bastante menor da outra.

Os alunos desfavorecidos em turmas favorecidas situam-se com maior intensidade no litoral e a sul de Portugal, o que tendo em conta o referido anteriormente, é indicativo que as turmas favorecidas estão localizadas sobretudo nestes territórios. Também no 2º ciclo os alunos favorecidos em turmas desfavorecidas estão distribuídos de modo relativamente equitativo pelo país.

No 2º ciclo, as percentagens mais elevadas de estudantes desfavorecidos em turmas desfavorecidas situam-se em concelhos do interior do país[114], sendo de sinalizar que nestes

[114] Mourão (78,3%), Celorico de Basto (74,9%), Tabuaço (71,1%), Resende (70,7%), São João da Pesqueira e Torre de Moncorvo (ambos com 70,5%).

municípios, além de alunos desfavorecidos em turmas desfavorecidas, existem apenas também alunos favorecidos em turmas desfavorecidas, pelo que no 2º ciclo todas as turmas constituídas nestes territórios são maioritariamente compostas por alunos socialmente mais desfavorecidos. De facto, existem 63 municípios[115] em que todas as turmas são tendencialmente compostas por estudantes desfavorecidos e 2 municípios (Marvão e Mértola) nos quais as turmas são todas favorecidas. A par destes dois municípios alentejanos, os quatro concelhos em que os alunos favorecidos em turmas favorecidas têm maior peso são Mértola (98,9%), Alcochete (75,8%), Vila Nova da Barquinha (68,2%) e Marvão (66,7%).

Deste modo, a proporção de turmas cuja constituição é socialmente mais favorecida ou desfavorecida acompanha as dinâmicas dos indicadores sociais e económicos do país, beneficiando os territórios a litoral e os municípios mais urbanizados, face ao interior e a locais demograficamente menos densos.

No 3º ciclo, os concelhos em que os alunos desfavorecidos em turmas desfavorecidas têm maior peso situam-se no interior Norte e Centro do país[116]. Em congruência com o verificado no 2º ciclo, existem 49 municípios[117] em que todas as turmas das escolas públicas são compostas maioritariamente por estudantes desfavorecidos. Mértola, à semelhança do 2º ciclo, é o único concelho no qual todas as turnas são tendencialmente favorecidas, sendo também aquele em que a percentagem de estudantes favorecidos em turmas favorecidas é maior (89,8%)[118].

[115] Alandroal, Alcoutim, Alijó, Aljezur, Almeida, Alpiarça, Alter do Chão, Alvito, Baião, Barrancos, Boticas, Cabeceiras de Basto, Carrazeda de Ansiães, Castanheira de Pêra, Celorico da Beira, Celorico de Basto, Crato, Cuba, Ferreira do Zêzere, Figueira de Castelo Rodrigo, Freixo de Espada À Cinta, Góis, Idanha-A-Nova, Mação, Manteigas, Mêda, Mesão Frio, Mogadouro, Moimenta da Beira, Monchique, Monforte, Montalegre, Mourão, Murça, Nisa, Oleiros, Pampilhosa da Serra, Paredes de Coura, Penamacor, Penedono, Pinhel, Redondo, Resende, Ribeira de Pena, Sabrosa, Sabugal, Santa Marta de Penaguião, São João da Pesqueira, São Pedro do Sul, Sernancelhe, Tabuaço, Terras de Bouro, Torre de Moncorvo, Vidigueira, Vila de Rei, Vila Flor, Vila Nova de Foz Côa, Vila Nova de Paiva, Vila Nova de Poiares, Vila Velha de Ródão, Vimioso e Vinhais.

[116] Santa Marta de Penaguião (79,8%), Freixo de Espada à Cinta (74,6%), Cinfães (74%), Mondim de Basto, Resende (ambos com 73%) e Celorico de Basto (70,4%).

[117] Alandroal, Alfândega da Fé, Alter do Chão, Alvito, Arganil, Armamar, Barrancos, Belmonte, Boticas, Cabeceiras de Basto, Carrazeda de Ansiães, Castanheira de Pêra, Celorico da Beira, Celorico de Basto, Cinfães, Crato, Figueiró dos Vinhos, Fornos de Algodres, Freixo de Espada À Cinta, Góis, Mêda, Mesão Frio, Moimenta da Beira, Monchique, Mondim de Basto, Monforte, Montalegre, Mourão, Oleiros, Pedrógão Grande, Penamacor, Penedono, Redondo, Resende, Ribeira de Pena, Sabrosa, Santa Marta de Penaguião, São João da Pesqueira, Sernancelhe, Tábua, Tabuaço, Tarouca, Torre de Moncorvo, Vidigueira, Vila de Rei, Vila do Bispo, Vila Flor e Vinhais. É de notar que os concelhos de Arganil, Armamar, Belmonte, Cinfães, Figueiró dos Vinhos, Fornos de Algodres, Pedrógão Grande, Tábua, Tarouca e Vila do Bispo surgem como municípios em que todas as turmas das escolas públicas são compostas maioritariamente por estudantes desfavorecidos no 3º ciclo mas não no 2º ciclo.

[118] Seguido de Alcochete (72,1%), Oeiras (67,8%), Entroncamento (62,1%), Coimbra (61,8%) e Soure (61,6%).

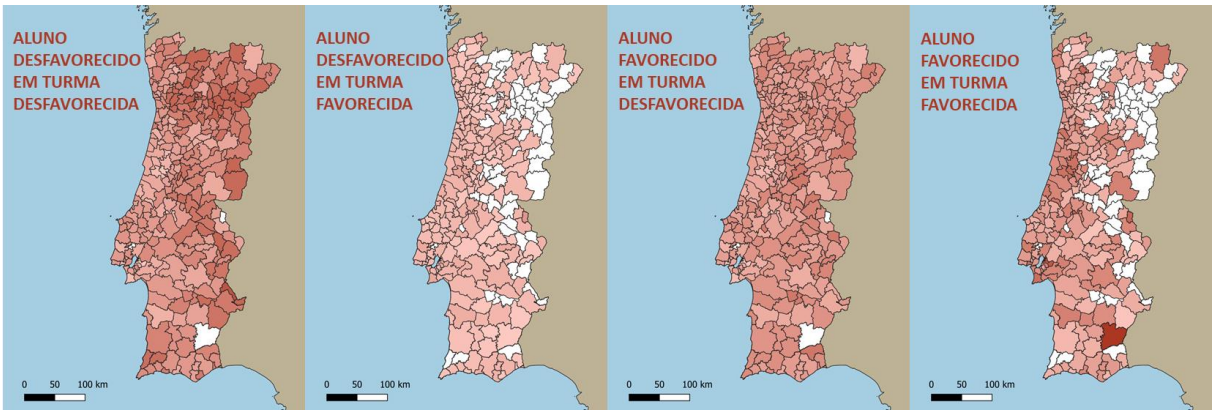


FIGURA 4.2.5 Proporção da relação ISEI ISEI-turma por município, 2º ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$X^2_{(831,\ 176.191)} = 29.326{,}959, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}236, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

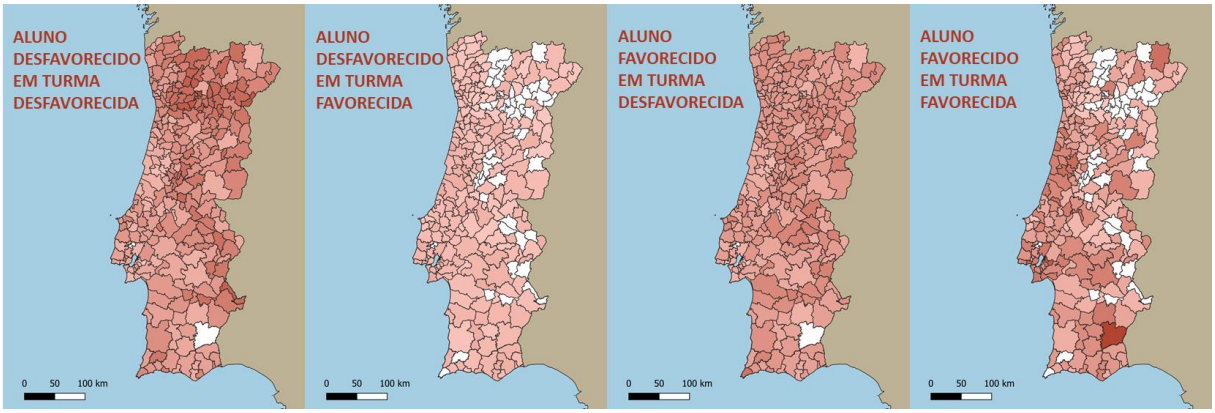


FIGURA 4.2.6 Proporção da relação ISEI ISEI-turma por município, 3º ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$X^2_{(831,\ 271.079)} = 48.940{,}363, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}245, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Ao analisar a Figura 4.2.7, que ilustra os mesmos dados mas relativos ao ensino secundário, encontram-se de modo geral as mesmas tendências apuradas anteriormente. No entanto, os alunos favorecidos em turmas favorecidas aumentam o seu peso, com maior destaque no sul do país, na Área Metropolitana de Lisboa e no Centro litoral. Em contraponto com estas tendências estão as restantes três categorias, em especial os estudantes favorecidos em turmas desfavorecidas.

No ensino secundário, os alunos desfavorecidos em turmas desfavorecidas, e em harmonia com o apurado para os restantes ciclos de ensino, têm maior peso no interior do país[119]. Em 57 concelhos[120] as turmas são compostas maioritariamente por estudantes mais desfavorecidos e em 8 concelhos[121]

[119] Torre de Moncorvo (75,4%), Resende (74,4%), Baião (67,2%), Cabeceiras de Basto (67,1%), Mondim de Basto (66,7%), Mesão Frio (65,7%) e Vila de Rei (65,3%).

[120] Alfândega da Fé, Baião, Cabeceiras de Basto, Cinfães, Figueira de Castelo Rodrigo, Mêda, Mesão Frio, Mondim de Basto, Montalegre, Murça, Oleiros, Penamacor, Portel, Redondo, Resende, Ribeira de Pena, Sabrosa, São João da Pesqueira, Sousel, Tabuaço, Torre de Moncorvo, Vieira do Minho, Vila de Rei, Vila Flor, Vila Nova de Paiva e Vouzela.

[121] Arronches, Batalha, Mealhada, Mértola, Montemor-o-Novo, Montemor-o-Velho, Nazaré e Soure.

todas as turmas são compostas por alunos tendencialmente mais favorecidos. Os municípios em que os estudantes favorecidos matriculados em turmas favorecidas assumem maior proporção localizam-se sobretudo no litoral português, ainda que esta composição de turmas também se observe em alguns concelhos do interior [122].

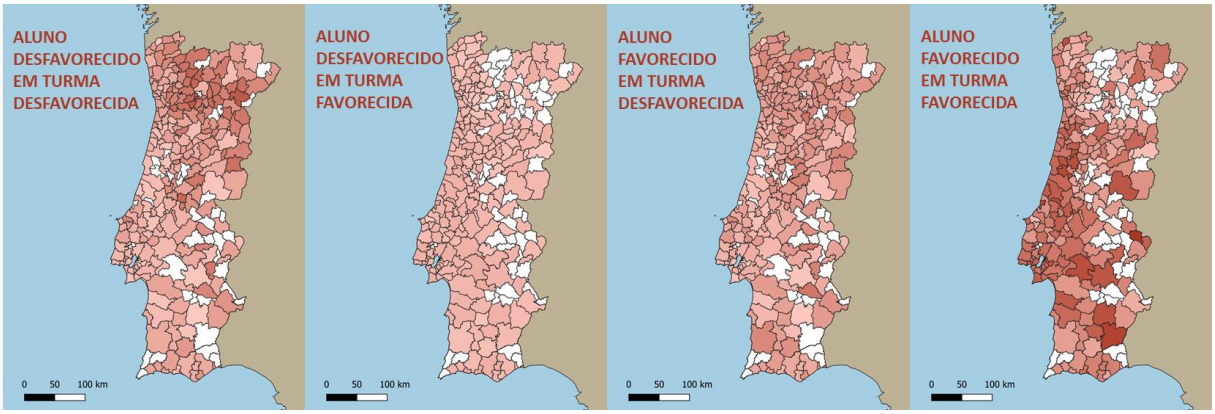


FIGURA 4.2.7 Proporção da relação ISEI ISEI-turma por município, ensino secundário, 2018/19 (%)

$X^2_{(831,\ 241.276)} = 56.379{,}914, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}279, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Tanto Mértola como Alcochete se evidenciam por serem dos concelhos com maiores proporções de alunos favorecidos em turmas favorecidas em todos os ciclos de ensino analisados, seguidos de Coimbra e Soure, municípios em que este grupo de estudantes tem maior peso.

De modo a melhor compreender o efeito do estatuto socioeconómico da turma na média das classificações finais, bem como se esse efeito é condicionado pelo estatuto socioeconómico dos estudantes, foi operacionalizado um modelo de moderação quantitativo, cujos resultados se encontram ilustrados na Figura 4.2.8.

[122] Arronches (100%), Mértola (89,7%), Soure (84,8%), Nazaré (84,3%), Mealhada (83%), Montemor (81,1%), Coimbra e Alcochete (ambos com 80,9%), Beja (80,6%) e Batalha (80,3%).

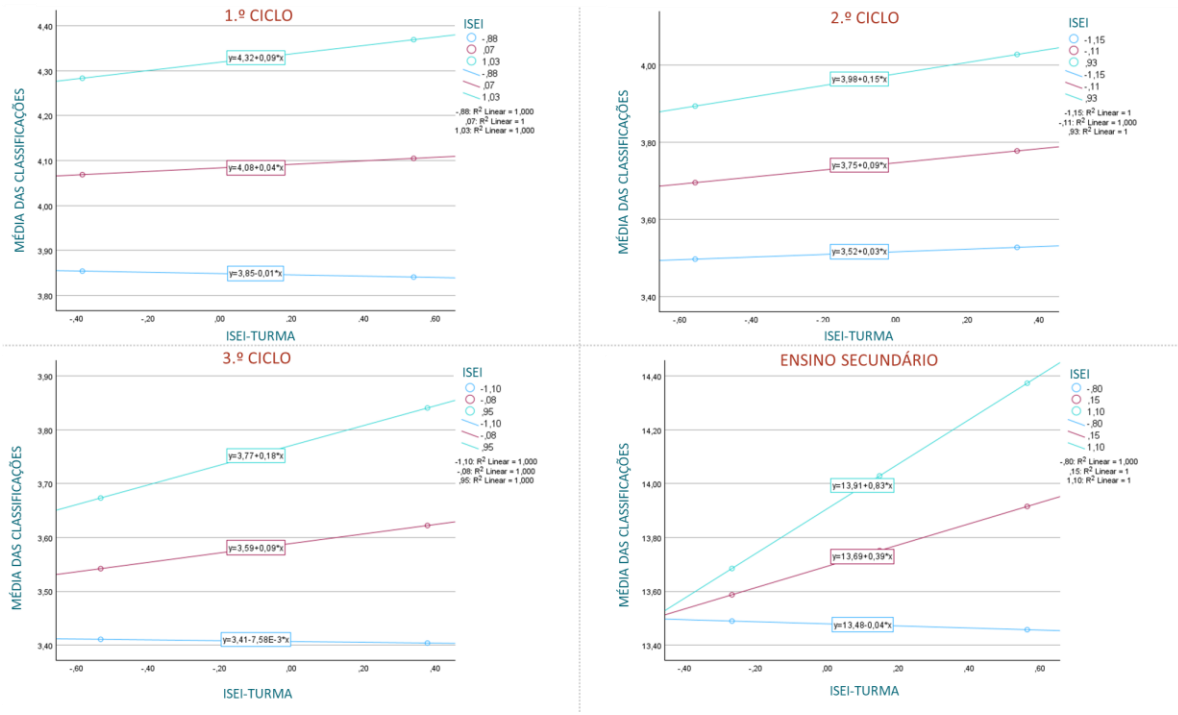


FIGURA 4.2.8 Efeito de moderação do ISEI do aluno na relação entre o ISEI-turma e a média das classificações, por ciclo de ensino, 2018/19[123]

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Em todos os ciclos de ensino se verifica que o efeito do estatuto socioeconómico da turma na média das classificações finais é significativo (no Anexo E apresentam-se os valores em pormenor), existindo uma relação linear entre o ISEI-turma e a média de classificações final. O efeito do ISEI-turma na média de classificações é positivo e significativo no 1º ciclo (B=0,0352, p<0,001), no 2º ciclo (B=0,0980, p<0,001), no 3º ciclo (B=0,0952, p<0,001) e no ensino secundário (B=0,3276, p<0,001), o que aponta que os estudantes estarem inseridos em turmas com índices socioeconómicos mais elevados aumenta a sua média de classificações final.

É possível constatar a relevância da composição social da turma, uma vez que os estudantes matriculados em turmas com uma composição social mais favorecida tendem a terminar o ano com médias de classificações superiores. O modo de composição das turmas tanto poderá ser um fator de reprodução social, devendo-se ao facto de em turmas com níveis socioeconómicos mais elevados os alunos terem maior volume de capitais e, como tal, tendência a apresentar médias mais elevadas, isto é, se as turmas fossem constituídas tendo como base única a agregação de alunos com as mesmas condições socioeconómicas, tendencialmente os resultados seriam semelhantes, uma vez que estudantes com mais capitais tendem a apresentar médias mais elevadas e vice-versa. Por outro lado,

[123] Consultar o Anexo E para informações detalhadas acerca dos resultados da regressão para o modelo de moderação nos quatro ciclos de escolaridade.

também poderá ser um indicador de mobilidade social, pelo facto de os estudantes com menos recursos beneficiarem da sua inserção em turmas com uma composição social mais favorecida para alcançar médias de classificações mais elevadas que as que teriam numa turma de composição social homogénea.

Ao ser uma relação positiva, tendencialmente se verificaria o mesmo fenómeno em alunos com menos recursos, o que reforçaria a relevância social da turma, bem como a importância de turmas heterogéneas como política de combate à reprodução social por via da escola. Para aferir esta hipótese testou-se o efeito de moderação do estatuto socioeconómico dos estudantes, a fim de compreender se o efeito verificado do ISEI-turma nas médias de classificações finais é condicionado pelo estatuto socioeconómico da turma, como a Figura 4.2.8 ilustra.

O nível socioeconómico dos alunos condiciona positiva e significativamente o efeito do ISEI-turma na média das classificações no 1º ciclo ($B_{(X*Z)}$=0,0560, *p*<0,001), no 2º ciclo ($B_{(X*Z)}$=0,0555, *p*<0,001), no 3º ciclo ($B_{(X*Z)}$=0,0931, *p*<0,001) e no ensino secundário ($B_{(X*Z)}$=0,4556, *p*<0,001), o que significa que em estatutos socioeconómicos mais elevados se intensifica o efeito da composição social da turma na média das classificações finais.

Como é possível constatar na Figura 4.2.8, estudantes com níveis socioeconómicos mais elevados beneficiam ao estar inseridos numa turma com estatuto socioeconómico também mais alto, realidade verificada em todos os ciclos de ensino. De facto, tanto os estudantes com elevados como com médios recursos socioeconómicos obtêm médias de classificações finais mais altas quando estão matriculados em turmas cujos estudantes apresentam capitais sociais elevados, fenómeno que se intensifica à medida que se avança nos ciclos de ensino.

Contrariamente, os alunos com um ISEI mais baixo não beneficiam tanto da inserção em turmas com maiores recursos socioeconómicos, uma vez que a reta se mantém relativamente inalterada (embora suba ligeiramente no 2º ciclo e diminua levemente nos restantes ciclos), indicativo que a média de classificações finais dos estudantes com menores recursos não se altera profundamente com a composição social da turma.

Assim, os dados indicam que para os estudantes originários de contextos socioeconómicos mais favorecidos, a composição social da turma e o facto de estarem inseridos em turmas com mais recursos favorece os resultados escolares, impulsionando-os ainda mais, enquanto aos alunos com menores recursos a composição social das turmas não impacta expressivamente nos seus resultados escolares. De facto, relativamente a estes estudantes, a sua origem social é mais relevante para o (in)sucesso escolar que a inserção numa turma constituída por alunos socialmente mais beneficiados. Tais dados sugerem a primazia da desigualdade social reproduzida pela escola, na medida em que para os estudantes com recursos socioeconómicos mais baixos o facto de estarem em turmas compostas por

alunos com mais recursos em média não incrementa o seu sucesso escolar, mantendo-se a reprodução das desigualdades e do (in)sucesso escolar verificado anteriormente. A mistura ou a colocação de estudantes com menores recursos em turmas cujos estudantes têm mais recursos parece não colher frutos globais ao nível dos resultados escolares. Tal poderá dever-se a um estigma associado a estes estudantes, que embora estejam inseridos em turmas mais favorecidas não beneficiam substancialmente com isso. Estes dados sugerem igualmente que as políticas públicas que incidem sobre estes estudantes têm de ser pensadas num plano macro, que envolva diferentes dimensões da vida dos alunos, nomeadamente as suas famílias e respetivas condições sociais, e incluir outros apoios e modos de integração que não passem pelo simples amalgamar dos estudantes em turmas, mas antes por um projeto multidisciplinar de diferentes enfoques no combate ao insucesso escolar.

4.3 São os resultados escolares diferente consoante as modalidades de ensino?

Em Portugal, o sistema educativo disponibiliza um conjunto de ofertas curriculares que, tendo variado ao longo dos anos, se foi estabilizando nos períodos mais recentes.

Como se pode verificar na Figura 4.3.1, a maioria dos alunos matriculados no ensino básico encontra-se no ensino básico geral, correspondendo à quase totalidade dos alunos matriculados no ano letivo 2018/19: 100% no 1º ciclo, 98,9% no 2º ciclo e 98,3% no 3º ciclo, situando-se os restantes em Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF) – programas destinados a alunos entre os 15 e 18 anos que no momento da sinalização não frequentem, injustificadamente, as atividades letivas há mais de 20 dias úteis e, simultaneamente, se verifique uma de 3 realidades: a) desfasamento etário igual ou superior a 3 anos face ao nível de ensino frequentado; b) situação de risco; ou c) existência de processos de promoção e proteção tutelares educativos ou processos penais[124] – 0,4% no 2º ciclo, 0,6% no 3º ciclo; em Percursos Curriculares Alternativos (PCA) – percursos destinados a alunos que se encontrem cumulativamente em risco de marginalização, exclusão social e abandono escolar e com pelo menos uma retenção no mesmo ciclo[125] – 0,4% no 2º ciclo e 0,9% no 3º ciclo, e o Ensino Artístico Especializado – corresponde a uma via alternativa de educação, do ensino da música, da dança ou do teatro, podendo ser ensino integrado, articulado e, no caso da música, supletivo – 0,3% no 2º ciclo e 0,2% no 3º ciclo.

[124] Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Direção-Geral da Educação (2018), Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Ano letivo 2018/2019.

[125] Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Direção-Geral da Educação (2018), Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Ano letivo 2018/2019.

Já no ensino secundário, 71,8% dos estudantes estavam matriculados nos cursos científico-humanísticos, 27,1% em cursos profissionais e 1,1% em cursos artísticos especializados[126].

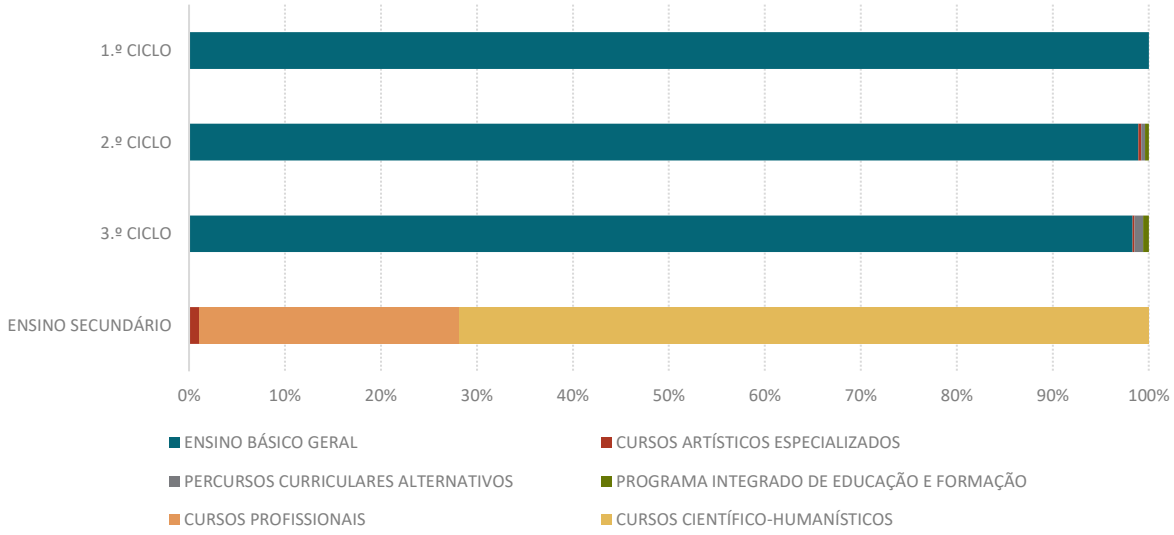


FIGURA 4.3.1 Alunos por modalidade em se encontram matriculados, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Tendo presente os efeitos de *tracking*[127] (Hanushek & Woßmann, 2006), sobretudo de *tracking* precoce, o sistema de ensino português não aparenta estimular intensamente a oferta de percursos curriculares contrários ao ensino geral, sobretudo em ciclos iniciais, o que poderia ser uma fonte de reprodução e aumento de desigualdade que importa não negligenciar.

A Figura 4.3.2 apresenta a taxa de retenção/desistência consoante a modalidade em que cada aluno está inserido, no ano letivo 2018/19. Foram realizados testes inferenciais, tendo-se encontrado uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis (embora a sua associação seja moderada).

[126] Para aprofundar os trâmites de cada modalidade, consultar o ponto 2.3.4, referente à Metodologia das modalidades de ensino.

[127] *Traking* corresponde, grosso modo, à seleção entre os diferentes programas curriculares.

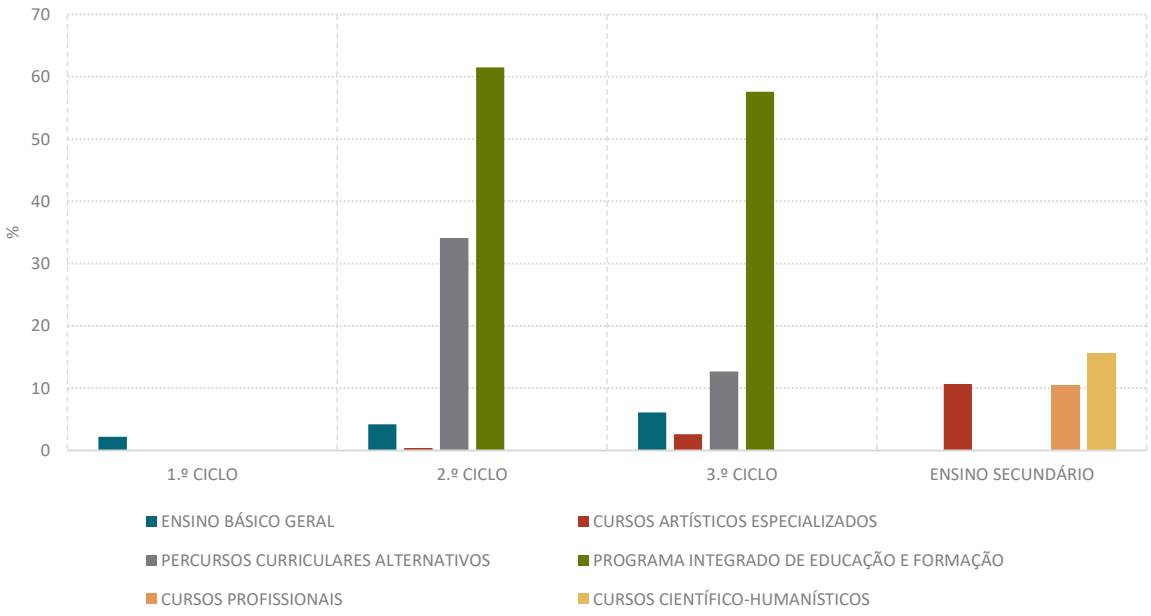


FIGURA 4.3.2 Alunos que ficaram retidos/desistiram por modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (%)

$X^2_{(5,\ 1.016.474)} = 44.346{,}103, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}209, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

A taxa de retenção e desistência no ensino básico é mais reduzida nos cursos artísticos especializados (0,4% no 2º ciclo e 2,6% no 3º ciclo), comparativamente com o ensino básico geral (2,2% no 1º ciclo, 4,2% no 2º ciclo e 6,1% no 3º ciclo). Quando comparados com os do ensino básico geral, os alunos matriculados nos Percursos Curriculares Alternativos apresentam níveis de retenção e desistência elevados (34,1% no 2º ciclo e 12,7% no 3º ciclo). Mais preocupante ainda é a retenção e desistência nos Programas Integrados de Educação e Formação: 61,5% no 2º ciclo e 57,6% no 3º ciclo.

Uma vez que tanto os Percursos Curriculares Alternativos como, sobretudo, os Programas Integrados de Educação e Formação são modalidades direcionadas para estudantes em risco de exclusão e tendencialmente já marcados por insucesso escolar anterior, estes resultados expressam tanto a ineficiência dos programas, como o repetido insucesso escolar. Ainda assim, observa-se alguma diferenciação entre os programas: se no caso do PIEF a retenção ultrapassa os 50% em todos os ciclos, sinónimo de que mais de metade dos alunos não estão a obter aproveitamento escolar, no caso das turmas PCA a retenção e desistência é menos intensificada, ainda que se mantenha elevada, sobretudo no 2º ciclo, que apresenta +29,9 p.p. que o ensino básico geral (no 3º ciclo tem +6,6 p.p. que o ensino básico geral).

Relativamente à taxa de retenção e desistência no ensino secundário, e se comparada com a do ensino básico geral, esta aumenta em todos os cursos analisados, pendulando entre 10,6% nos cursos profissionais e 15,6% nos cursos científico-humanísticos, sendo nestes que maior insucesso escolar se apura, uma vez que os cursos artísticos especializados têm uma taxa de retenção idêntica aos cursos

profissionais (10,7%), sendo de salientar a diferença de cerca de 5 p.p. entre os cursos científico-humanísticos e tanto os cursos profissionais como os cursos artísticos especializados.

No entanto, se a análise for operada por ano curricular e não por ciclo de ensino, denotam-se diferenças assinaláveis dentro de cada ciclo.

A taxa de retenção e desistência no ensino básico geral é maior no 2º ano curricular (5,2%), sobretudo quando comparada com os restantes anos curriculares do mesmo ciclo de ensino (0% no 1º ano[128], 1,5% no 3º ano e 1,7% no 4º ano). Esta taxa sobe do 4º para o 5º ano – 4,3% no 5º ano e 4% no 6º ano (contrariamente aos restantes ciclos de ensino, no 2º ciclo ambos os anos curriculares apresentam valores semelhantes) – e novamente no 6º para o 7º ano, verificando-se a subida da taxa de retenção e desistência no ensino básico geral entre o último ano de um ciclo de ensino e o primeiro ano do ciclo seguinte. Tal como no ciclo anterior, desce do 7º para o 8º ano e volta a subir, embora de modo mais ligeiro, para o 9º ano (7,4% no 7º ano, 5,1% no 8º ano e 5,9% no 9º ano).

No ensino artístico especializado, a taxa de retenção e desistência é bastante reduzida no 5º e 6º ano (ambos com 0,4%), aumentando consideravelmente no 7º ano (4,2%), voltando a descer no 8º ano (1,3%) e aumentando no 9º ano (2,6%), seguindo a tendência do ensino básico geral, embora com valores consideravelmente mais reduzidos. No 10º ano, a taxa de retenção e desistência mantém-se baixa (3,8%), adensando-se no 11º ano (8,9%) e atingindo o seu máximo no 12º ano (19,3%). Apesar dos valores elevados, e como se apontará de seguida, as taxas de retenção e desistência do ensino artístico especializado no ensino secundário são mais reduzidas que nas restantes modalidades, sobretudo no 12º ano (embora no 11º ano as taxas de retenção e desistência sejam ligeiramente superiores aos cursos profissionais e se equiparem aos cursos científico-humanísticos).

A taxa de retenção e desistência dos estudantes matriculados em cursos científico-humanísticos varia consideravelmente consoante o ano curricular, tendo no 10º ano 14,2%, o valor mais elevado de todas as modalidades disponíveis nesse ano, descendo posteriormente para 8,4% no 11º ano e materializando-se em 24,6% no 12º ano, taxa mais reduzida a seguir aos cursos artísticos especializados.

Os cursos profissionais seguem tendências semelhantes, com 4,8% no 10º ano, 4,1% no 11º ano e 25% no 12º ano. É de assinalar tanto a baixa retenção e desistência dos cursos profissionais no 10º e 11º anos, como a elevada no 12º, passando dos cursos com menor taxa no 11º ano para os cursos com maior retenção e desistência no 12º ano. Estes dados revelam uma necessidade de repensar a organização destes cursos, uma vez que os estudantes tendem a ter bom aproveitamento ao longo do

[128] A taxa de retenção e desistência é 0% no 1º ano, uma vez que não é possível reter nenhum estudante no primeiro ano curricular.

seu trajeto curricular no ensino secundário, porém um quarto dos alunos esbarra com uma retenção no 12º ano, não terminando a escolaridade obrigatória, pelo menos nesse ano letivo.

Assim, nos cursos profissionais existe uma quebra entre o 10º e 11º anos e o 12º, adensando-se neste último a taxa de retenção e desistência (no 12º ano é 6 vezes mais elevada que no 11º ano), fenómeno que não sucede de modo tão proeminente nos cursos científico-humanísticos e nos cursos artísticos especializados (representando a taxa de retenção e desistência no 12º ano 3 e 2 vezes mais, respetivamente, quando comparada com o 11º ano).

Possivelmente, um dos fatores que pode estar subjacente ao incremento da taxa de retenção e desistência no 12º ano nos cursos profissionais prende-se com os aspetos pedagógicos e com os métodos de avaliação relativos à Prova de Aptidão Profissional (PAP), realizada no último ano dos cursos profissionais. A retenção e desistência terá de ser refletida também pela estratégia do desenho do sistema educativo português, uma vez que estes fossos evidenciam uma falta de compatibilidade entre os mecanismos de avaliação e os resultados escolares dos alunos.

Os estudantes em turmas de Percursos Curriculares Alternativos apresentam os valores mais elevados de todos os anos curriculares em que existem estudantes inscritos (36,7% no 5º ano, 32,2% no 6º ano, 23,7% no 7º ano, 12,3% no 8º ano e 7,9% no 9º ano), corroborando o fraco desempenho escolar apurado nesta modalidade, na qual apenas se podem matricular estudantes com insucesso escolar já verificado, o que salienta a manutenção do insucesso escolar nestes alunos.

O Quadro 4.3.1 apresenta a média das classificações finais por modalidade, para cada ano curricular. Através de uma análise de variância, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, indicando uma relação entre as variáveis.

No 2º e 3º ciclos existe uma hierarquia das médias mais elevadas: os cursos artísticos especializados no topo, o ensino básico geral de seguida e os Percursos Curriculares Alternativos ou os Programas Integrados de Educação e Formação no final, sendo esta uma tendência que segue a da taxa de retenção e desistência verificada anteriormente.

QUADRO 4.3.1 Média de classificações finais por modalidade, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº)

	ENSINO BÁSICO GERAL	CURSOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS	PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS	PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	CURSOS PROFISSIONAIS	CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS
1.º Ano	4,35					
2.º Ano	4,16					
3.º Ano	4,15					
4.º Ano	3,95					
5.º Ano	3,75	3,88	3,07	1		
6.º Ano	3,75	3,97	3,08			
7.º Ano	3,61	3,83	3,08			
8.º Ano	3,6	3,69	3,28			
9.º Ano	3,61	3,99	3,34			
10.º Ano		14,23			13,3	13,23
11.º Ano		14,02			13,45	13,7
12.º Ano		14,62			13,68	14,88

$F(5, 721.309) = 1.248{,}082{,}811, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}896$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

No ensino secundário, a hierarquia verificada nos restantes ciclos de ensino altera-se, à semelhança do verificado na taxa de retenção e desistência, no entanto não segue as tendências encontradas para essa taxa. No 12º ano a média de classificações aumenta em todas as modalidades, com especial destaque nos cursos científico-humanísticos, que aumenta mais de 1 valor comparativamente com o 11º ano. Tanto nos cursos científico-humanísticos como nos cursos profissionais, a média de classificações vai aumentando gradualmente ao longo do ensino secundário, ao contrário dos cursos artísticos especializados, em que existe uma descida do 10º para o 11º ano.

No 10º e no 11º ano, as médias de classificações mais elevadas encontram-se nos cursos artísticos especializados, mantendo-se os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais com médias próximas (os estudantes matriculados nos cursos científico-humanísticos no 10º ano têm uma média inferior em -0,07 valores que os cursos profissionais e no 11º ano superior em +0,25 valores). É no 12º ano que se verifica a maior inversão no ensino secundário, uma vez que os alunos inscritos nos cursos científico-humanísticos obtêm as médias mais elevadas de classificações finais, seguidos com valores próximos pelos estudantes dos cursos artísticos especializados e, a maior distância, os dos cursos profissionais.

Estes dados indicam uma confirmação das tendências apuradas anteriormente, incluindo a diferenciação de sucesso escolar consoante as modalidades de ensino. Identifica-se também uma disparidade das médias de classificações finais no 12º ano relativamente aos restantes anos do ensino secundário, uma vez que aumentam consideravelmente, contrariamente à taxa de retenção e

desistência, que é bastante mais elevada neste ano curricular. Tais fenómenos estarão ancorados, em grande medida, na influência que os resultados dos exames nacionais de 12º ano produzem.

No que respeita ao desvio etário dos estudantes, e como a Figura 4.3.3 aponta, existem disparidades relevantes consoante a modalidade a que se reporta a análise, tendo-se realizado testes inferenciais, nos quais se encontrou uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis. No 2º e 3º ciclos, e como seria expectável, os alunos matriculados em turmas Percurso Curricular Alternativo apresentam desvios-etários elevados, contrariamente ao ensino básico geral e, sobretudo, ao ensino artístico especializado, que detém as menores taxas de desvio etário entre o universo analisado.

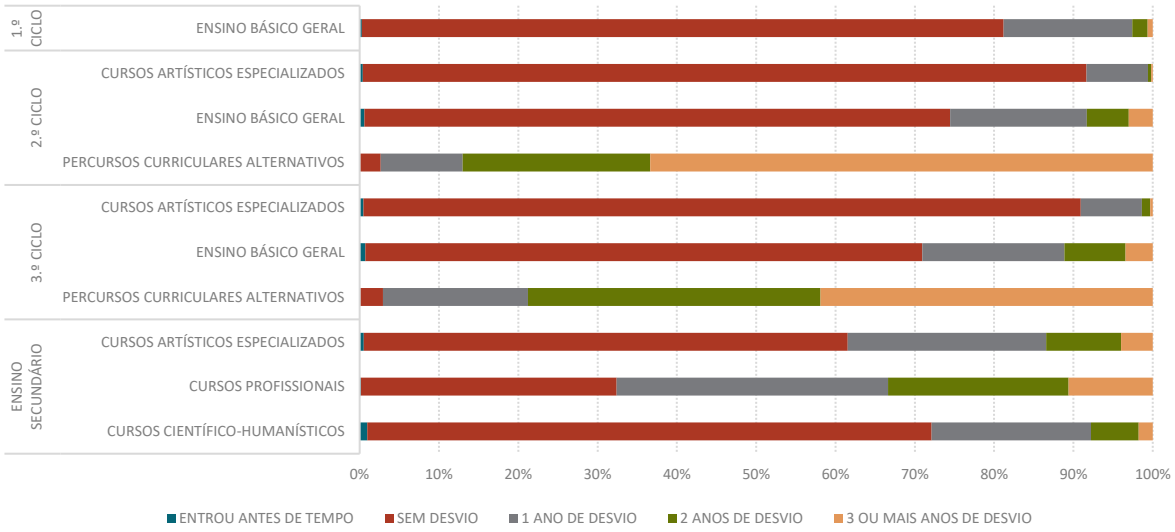


FIGURA 4.3.3 Alunos consoante desvio etário pela modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (%)

$X^2_{(16,\ 1.014.050)} = 102.317{,}741, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}159, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

No ensino secundário, no entanto, os resultados são mais fragmentados, fruto do maior número de modalidades disponíveis (Figura 4.3.3).

Os cursos científico-humanísticos são os que apresentam uma média de desvio etário mais reduzida, com 7,8% dos estudantes matriculados com 2 ou mais anos de desvio. Seguem-se os cursos artísticos especializados, com 13,5% de alunos com 2 ou mais anos de desvio etário. No polo oposto, com níveis mais elevados de desvio etário, situam-se os cursos profissionais, com 33,3% dos alunos matriculados a terem um diferencial etário de 2 ou mais anos. Enquanto nos cursos científico-humanísticos e nos cursos artísticos especializados a maioria dos estudantes não tem desvio etário (71,2% e 61%, respetivamente), nos cursos profissionais apenas 32,2% dos alunos não apresenta

insucesso escolar passado, o que evidencia trajetórias escolares de maior insucesso por parte dos estudantes matriculados nestes cursos, comparativamente aos restantes.

Verificam-se dois principais fenómenos que estes dados apontam: por um lado, a vicissitude de perfil de estudante matriculado nos cursos artísticos especializados. Enquanto no ensino básico os alunos sem desvio etário são largamente maioritários (91,3% no 2º ciclo e 90,4% no 3º ciclo, bastante acima do ensino básico geral), no ensino secundário esta percentagem desce assinalavelmente, para 61%, percentagem abaixo dos cursos científico-humanísticos, indicando que o perfil de estudantes matriculados em cursos artísticos especializados altera do ensino básico para o ensino secundário.

Por outro lado, encontram-se mais estudantes com insucesso escolar acumulado a frequentar os cursos profissionais, apesar da taxa de retenção e desistência ser mais reduzida nestes cursos, quando comparados com os científico-humanísticos. Esta diferença é expressiva em todas as categorias analisadas (os cursos profissionais têm -39 p.p. de estudantes sem desvio, +14,1 p.p. com 1 ano de desvio, +16,7 p.p. com 2 anos de desvio e +8,8 p.p. com 3 ou mais anos de desvio, quando comparados com os alunos inscritos nos cursos científico-humanísticos), o que tanto poderá indicar um encaminhamento por parte das escolas e dos professores de alunos com maior insucesso escolar acumulado para os cursos profissionais, como que estes estudantes poderão constatar que um curso profissional é a melhor opção, na medida em que tendo insucesso escolar anterior, poderão preferir um curso mais prático a um mais teórico, além de não precisarem de aprovação nos exames nacionais para terminar a escolaridade obrigatória.

É ainda de ressalvar como a taxa de retenção e desistência em determinado ano por vezes não é um indicador suficientemente robusto para analisar o insucesso escolar, tendo de ser associado a outros, nomeadamente ao insucesso escolar acumulado ou a média de classificações finais, para melhor se entenderem os perfis de estudantes e a complexidade dos fenómenos que se analisam.

A Figura 4.3.4 apresenta os beneficiários de ASE por modalidade em que se encontram, a fim de compreender a composição do capital económico dos estudantes matriculados nas diferentes modalidades. Foram operacionalizados testes inferenciais, tendo-se concluído uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis.

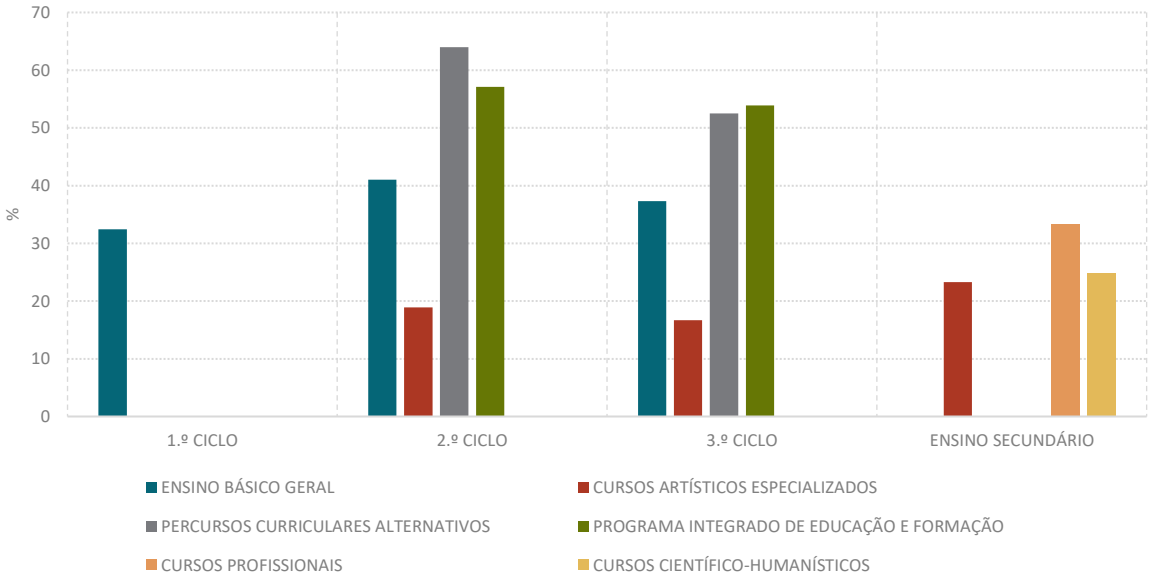


FIGURA 4.3.4 Alunos beneficiários de ASE por modalidade em se encontram matriculados, por ciclo, 2018/19 (%)

$X^2_{(5,\ 1.016.474)} = 44.346{,}103, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}209, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

No ensino básico, as turmas Percurso Curricular Alternativo e os alunos abrangidos pelo Programa Integrado de Educação e Formação têm maior percentagem de beneficiários de Ação Social Escolar, o que indica uma concentração de estudantes com menos capital económico nestes programas. Sendo estas modalidades elaboradas como forma de combate ao insucesso escolar e direcionadas para jovens com insucesso escolar passado, é de salientar como estão preenchidas por tantos alunos com menos recursos económicos, correspondendo a mais de metade dos alunos matriculados nesses cursos. Pelo contrário, os alunos matriculados em cursos artísticos especializados apresentam os valores mais reduzidos de beneficiários de ASE, cerca de 20 p.p. abaixo do ensino básico geral, sendo uma modalidade tendencialmente composta por alunos cujas famílias têm recursos económicos mais avolumados.

Relativamente ao ensino secundário, os cursos com menos beneficiários de ASE são os artísticos especializados (23,3%) e os cursos científico-humanísticos (24,9%), consubstanciando-se nos cursos mais frequentados por estudantes cujos progenitores possuem maiores recursos económicos, em oposição aos alunos matriculados nos cursos profissionais (33,4%). Ao comparar os cursos científico-humanísticos com os cursos profissionais, os dados indicam que existe maior concentração de estudantes com carências económicas nos cursos profissionais que nos cursos científico-humanísticos, o que revela que, se por um lado estes dados potencialmente espelham a tendência por parte de alguns professores e escolas de direcionar estudantes mais carenciados para os cursos profissionais, ao invés dos cursos científico-humanísticos, por outro lado podem ser fruto de uma opção dos alunos

relacionada com menores recursos económicos, em que o ingresso no mercado de trabalho se afigura como uma prioridade com mais peso que o prosseguimento para o ensino superior (ou, inclusive, a falta de vontade ou de condições económicas para ingressar no ensino superior) e, nesse sentido, percecionem os cursos profissionais enquanto modalidades mais apropriadas para as suas expetativas. Até que ponto estarão alguns alunos com carências económicas impelidos a penetrar urgentemente no mercado de trabalho e, se assim for, a escola reproduz as desigualdades sociais, nomeadamente as económicas, ao fomentar um instrumento que potencia essa reprodução? Por outro lado, se a oferta educativa e formativa se deve adaptar às necessidades dos alunos, colocar o intelectual sobreposto ao prático não será, em si, uma forma de reprodução das desigualdades por via do simbolismo que essa ideia acarreta, podendo existir um vasto número de estudantes que pretendam estudar em cursos profissionais independentemente das suas condições económicas?

Ao cruzar as modalidades de ensino com a classe social das famílias dos alunos, é de salientar, antes de mais, a maior existência de dados omissos relativamente à classe social nas modalidades mais afetadas pelo insucesso escolar no ensino básico (nomeadamente PIEF ou turmas PCA). No ensino básico, o ensino básico geral é mais frequentado por filhos de Profissionais Técnicos e de Enquadramento, Empresários, Dirigentes e Liberais, Agricultores Independentes, Assalariados Executantes pluriativos e Agricultores Independentes pluriativos, enquanto nos cursos artísticos especializados a vasta maioria é originária de Profissionais Técnicos e de Enquadramento, sobretudo, e também de Empresários, Dirigentes e Liberais, evidenciando uma propensão de estudantes oriundos de classes sociais com maior volume de capital cultural a frequentar cursos artísticos especializados.

Quando a análise se foca no ensino secundário, existem algumas oscilações a apontar. Os cursos artísticos especializados, que no ensino básico eram compostos quase exclusivamente por filhos de Profissionais Técnicos e de Enquadramento e por Empresários, Dirigentes e Liberais, mantêm esse traço (inclusive com valores bastante mais elevados que os cursos científico-humanísticos ou profissionais), continuando a ser maioritários, mas menos intensificado, passando os filhos de Agricultores Independentes a representar uma parte contabilizável do universo. Este dado não deixa de ser assinalável: a presença massiva de Profissionais Técnicos e de Enquadramento e de Empresários, Dirigentes e Liberais em cursos artísticos especializados é enquadrável na literatura (Mendes, 2009), porém a presença de Agricultores Independentes, como se constata no ensino secundário, é um dado novo. Uma pista para a explicação poderá prender-se com o facto de os valores apenas se reportarem ao ensino secundário, estando no ensino básico estes cursos praticamente confinados aos Profissionais Técnicos e de Enquadramento e aos Empresários, Dirigentes e Liberais: que variações se operam nos cursos artísticos especializados no ensino secundário para alterar estas tendências? Ou será que, como no ensino secundário é necessário realizar uma escolha entre cursos, os artísticos especializados já se figuram como uma opção viável, contrariamente ao ensino básico, em que o

ensino básico geral poderá parecer às famílias e estudantes uma preferência mais apelativa? Como visto anteriormente, os cursos artísticos especializados aparentam ter uma configuração distinta no ensino secundário, inclusive apresentando maior desvio etário, o que também poderá ser outra aclaração para este facto: será que alguns estudantes agora matriculados no ensino artístico especializado no ensino secundário experimentaram anteriormente outros cursos e, sentindo que estes não iam ao encontro dos seus desejos, mudaram de curso para os artísticos especializados, modalidade que não tinham frequentado anteriormente?

Por vezes pode existir alguma resistência em optar por cursos artísticos ao invés de cursos científico-humanísticos ou profissionais, vistos pelo senso comum como mais seguros para o futuro profissional dos alunos, ideia intensificada entre as classes sociais com menos recursos culturais e económicos. Assim, estes dados podem ser enquadrados num plano em que os estudantes, tendo experimentado e tentado outros cursos e não se adaptando a eles, optaram pelos cursos artísticos especializados, contornando ou não a vontade inicial das famílias.

Ao comparar os cursos científico-humanísticos com os profissionais, as diferenças de composição de classe social são visíveis: enquanto nos cursos científico-humanísticos os pais da maioria dos estudantes inserem-se nos Profissionais Técnicos e de Enquadramento e nos Empresários, Dirigentes e Liberais, representando mais de 50%, nos cursos profissionais a maior parte dos alunos são originários de Agricultores Independentes pluriativos, Agricultores Independentes e Assalariados Executantes pluriativos. Estas variações denotam como os cursos profissionais são marcados por estudantes originários de classes sociais com menos recursos, enquanto os cursos científico-humanísticos por classes sociais com maior volume de capitais. Tal poderá dever-se a uma diferente ambição de ingresso no ensino superior, a uma maior ou menor necessidade de ingressar rapidamente no mercado de trabalho, a uma vontade de aprender profissões semelhantes às dos pais e, assim, ingressar num ou noutro curso, ou a uma valorização negativa associada aos cursos profissionais, que leva as famílias com mais capitais a não optar por essa via.

Se se efetuar o exercício inverso, ou seja, dentro de cada classe social, em que modalidades se distribuem os estudantes por ciclo de ensino, constata-se que embora existam algumas diferenças no ensino básico (os Empresários, Dirigentes e Liberais e os Profissionais Técnicos e de Enquadramento têm maiores proporções nos cursos artísticos especializados e menores nas turmas Percurso Curricular Alternativo ou em Programas Integrados de Educação e Formação, por exemplo), é no ensino secundário que a maioria das dissemelhanças se verificam. Entre os Empresários, Dirigentes e Liberais e os Profissionais Técnicos e de Enquadramento, a grande maioria frequenta cursos científico-humanísticos (84,5% e 86,3%, respetivamente), tendo uma percentagem relevante, em termos comparativos, nos cursos artísticos especializados (1,6% e 1,5%). Já os filhos de Assalariados Agrícolas, de Agricultores Independentes e de Operários Industriais apresentam maior tendência pela opção de

cursos profissionais (47,6%, 40% e 39,1%, respetivamente). Deste modo, e embora os Agricultores Independentes representem um peso assinalável entre os estudantes matriculados nos cursos artísticos especializados, 40% dos originários desta classe social está matriculada em cursos profissionais.

Explorando agora o cruzamento das modalidades de ensino com a escolaridade familiar dominante, e analisando inicialmente o ensino básico, verifica-se uma constante em cada modalidade, independentemente do ciclo de ensino que se foca. No ensino básico geral, a maioria dos pais são detentores de ensino secundário[129] e de ensino superior[130]. Estes valores sobem consideravelmente quando a lupa se direciona aos cursos artísticos especializados, cujos pais com ensino superior correspondem a 72,7% no 2º ciclo e 73,6% no 3º ciclo (sendo de salientar os valores apresentados para pais doutorados, que no 3º ciclo são 8,1%, percentagem bastante elevada comparativamente às restantes modalidades). No entanto, quando se analisam as turmas Percursos Curriculares Alternativos e Programa Integrado de Educação e Formação, a realidade é bastante diferente: no caso das turmas PCA, a maioria dos progenitores dos estudantes do 2º ciclo concluíram apenas o 1º ciclo (34,7%) ou o 2º ciclo (17,8%), representando o 3º ciclo 25%, e dos estudantes inscritos no 3º ciclo, os seus pais terminaram maioritariamente o 3º ciclo (29,7%), o 2º ciclo (27,7%) e o 1º ciclo (19,1%). Entre os alunos matriculados em PIEF, as habilitações dos pais são ainda mais reduzidas, sendo que a maioria dos progenitores dos estudantes matriculados nos 2º e 3º ciclos possuem diplomas de 1º ciclo (39,1% e 28,3%, respetivamente) ou de 2º ciclo (21,1% e 27%, respetivamente).

Assim, é de frisar a reprodução do capital cultural por via da escola, nestas modalidades, em que se inserem os estudantes com maior insucesso escolar passado e atual, em risco de novo insucesso, de abandono ou de marginalização, sendo também aquelas cujos pais possuem menores habilitações literárias.

Analisando o ensino secundário, os alunos inscritos em cursos artísticos especializados continuam a ser os que detêm a escolaridade familiar dominante mais elevada (49,9% de ensino superior e 29,6% de ensino secundário). No caso dos cursos científico-humanísticos, as habilitações literárias dos pais descem (36,2% de ensino superior e 31,7% de ensino secundário) e nos cursos profissionais reduzem-se ainda mais (10,3% de ensino superior e 27,3% de ensino secundário, assumindo o 3º ciclo 28,5% e o 2º ciclo 22,6%).

Comparando os dois tipos de cursos com mais estudantes matriculados, os científico-humanísticos e os profissionais, a escolaridade familiar dominante nos primeiros é claramente mais elevada que a dos segundos, o que corrobora as tendências apresentadas anteriormente, atestando-se que os filhos

[129] 34% no 1º ciclo, 31,8% no 2 ciclo e 31,1% no 3º ciclo.
[130] 33,1% no 1º ciclo, 31,1% no 2º ciclo e 28,7% no 3º ciclo.

de indivíduos com níveis de escolaridade mais elevados tendem a ingressar mais em cursos científico-humanísticos que em cursos profissionais. Esta é uma tendência verificada noutros estudos, nomeadamente em Mendes (2009), em que se conclui que as habilitações literárias são mais elevadas entre os progenitores dos alunos do ensino artístico especializado face aos cursos profissionais.

A Figura 4.3.5 expõe os alunos consoante o estatuto migratório amplo por modalidade de ensino. Foram operacionalizados testes inferenciais, nomeadamente o teste qui-quadrado, tendo-se concluído uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis.

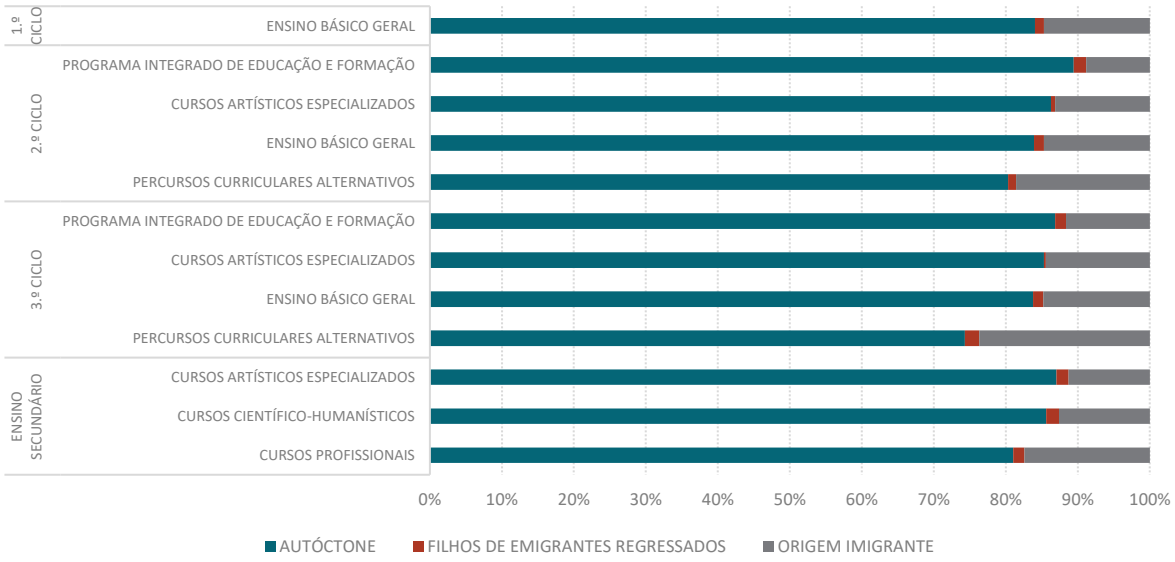


FIGURA 4.3.5 Alunos consoante o estatuto migratório amplo por modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (%)

$X^2_{(10,\ 895.127)} = 1.249{,}132, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}026, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Comparando o peso de cada estatuto migratório em cada ciclo de estudos e, assim, percebendo em cada modalidade se há uma sub ou sobrerrepresentação, o ensino básico geral espelha as proporções gerais encontradas em cada ciclo, também por agregar a maioria dos estudantes que frequentam o ensino básico. No 2º ciclo existe maior proporção de estudantes descendentes de imigrantes inscritos em turmas Percursos Curriculares Alternativos (+3,9 p.p., com maior presença nos estudantes de 1º geração, quando comparados com os de 2º geração), quando se compara com a média de frequência dos alunos descendentes de imigrantes no 2º ciclo, enquanto os autóctones assumem maior peso nos Programas Integrados de Educação e Formação (+5,5 p.p.) e nos cursos artísticos especializados (+2,4 p.p.). A mesma tendência verifica-se no 3º ciclo, em que os descendentes de imigrantes pesam mais nas turmas PCA (+8,8 p.p.) e os autóctones incidem mais nos PIEF (+3,1 p.p.) e nos cursos artísticos especializados (+1,6 p.p.).

No ensino secundário, os cursos científico-humanísticos seguem a média da distribuição da origem imigrante no ciclo de estudos, existindo diferenças nos dois outros cursos: nos cursos artísticos especializados, os descendentes de imigrantes encontram-se sobre representados (+5,1 p.p.) e nos cursos profissionais são os autóctones que estão sobre representados (+1,2 p.p.). Se nos outros casos em que os descendentes de imigrantes se encontravam sobre representados existia uma proporção relativamente semelhante entre 1º e 2º geração, no caso dos alunos inscritos em cursos artísticos especializados do ensino secundário a 2º geração tem um peso significativamente superior (se 17,4% dos estudantes que frequentam estes cursos são descendentes de imigrantes, 13,4% são de 2º geração). Tendo-se verificado como os cursos artísticos especializados alteram a sua composição entre o ensino básico e o ensino secundário, é relevante compreender o peso dos descendentes de imigrantes entre os matriculados nestes cursos, sendo que uma perspetiva de análise se prende desde logo com os resultados apurados para a 2º geração: sabendo que a 2º geração, tendo nascido no país de acolhimento, tendencialmente tem maior proximidade aos autóctones que os alunos de 1º geração (Seabra, Cândido, & Tavares, 2023), essas semelhanças também se encontram nos resultados escolares e nas opções curriculares.

É ainda de ressalvar como as escolhas das modalidades no ensino secundário não estão tão associadas ao estatuto migratório como estão a outros indicadores, também devido ao "filtro" de alunos descendentes de imigrantes operado previamente nos ciclos de escolaridade mais precoces.

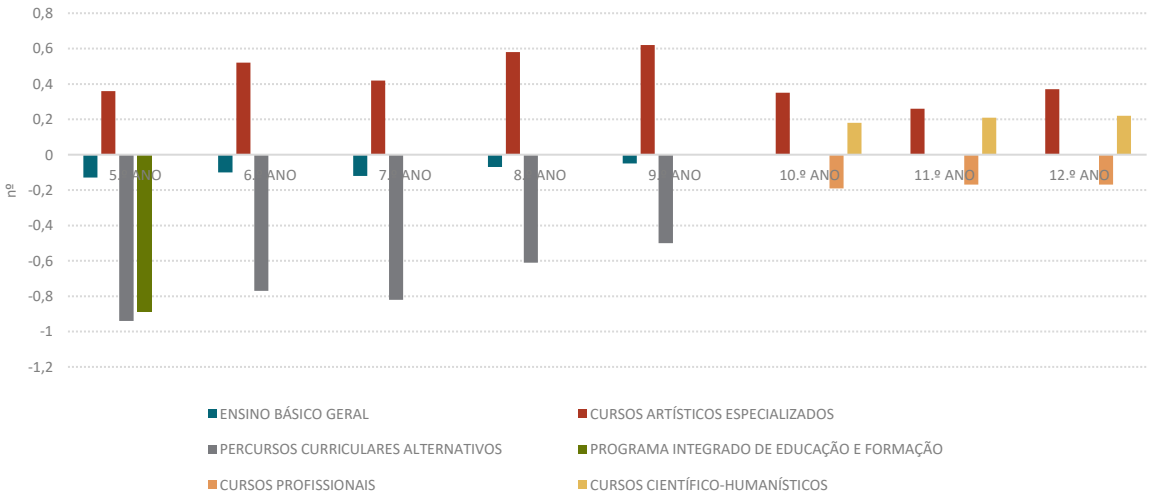


FIGURA 4.3.6 Média do ISEI-turma, por modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (nº)

$F(5, 1.015.652) = 12.227{,}912, p < 0{,}001$ | $\eta^2 = 0{,}057$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Através de uma análise de variância, encontrou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, indicando uma relação entre as variáveis. Utilizando a Figura 4.3.6 como súmula da relação entre modalidades e origem social, é de sinalizar como os cursos artísticos especializados se traduzem

na modalidade cujas turmas são constituídas por estudantes com mais recursos socioeconómicos, realidade verificada em todos os anos curriculares. Em contraponto, os Programas Integrados de Educação e Formação e os Percursos Curriculares Alternativos são os cursos em que os alunos apresentam menos recursos socioeconómicos.

Tanto ao longo do 2º como do 3º ciclo de ensino, o ISEI-turma dos cursos artísticos especializados vai aumentando, assim como o do ensino básico geral, o que poderá refletir a desistência ou retenção por parte dos estudantes com menos recursos sociais. O mesmo sucede no ensino secundário, embora com menor intensidade.

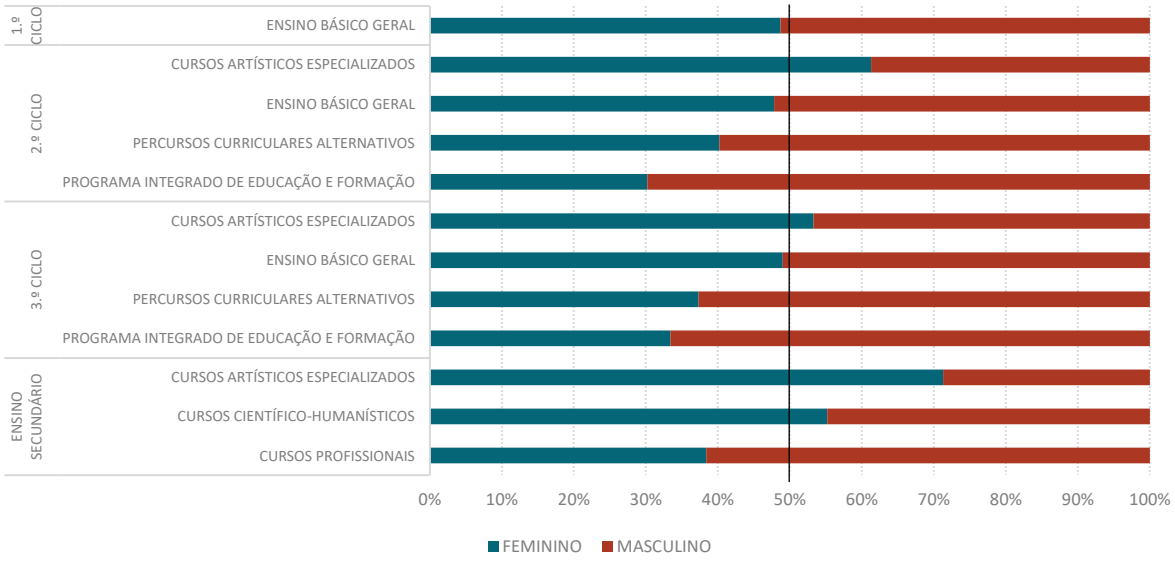


FIGURA 4.3.7 Alunos consoante o sexo por modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (%)

$X^2_{(5,\ 1.016.474)} = 6.630{,}828, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}081, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

É possível identificar diferenças de género significativas entre as modalidades de ensino (Figura 4.3.7), tendo sido realizados testes inferenciais que verificaram uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis. Embora se constate um equilibro entre sexos nos alunos matriculados no ensino básico geral, nas restantes modalidades do ensino básico o mesmo não se verifica. Há mais rapazes que raparigas a frequentar Programas Integrados de Educação e Formação, independentemente do ciclo de ensino (com diferenças entre sexos que rondam os 30 a 40 p.p.), assim como as turmas Percursos Curriculares Alternativos, embora não tão vincadamente, mas ainda assim com hiatos de 20 a 25 p.p.. Contrariamente, os cursos artísticos especializados têm mais raparigas que rapazes inscritos: +22,6 p.p. no 2º ciclo e +6,6 p.p. no 3º ciclo. Este valor cresce consideravelmente quando se analisa o ensino secundário, havendo +42,6 p.p. de raparigas a frequentar os cursos artísticos especializados.

No ensino secundário, as raparigas estão mais presentes nos cursos científico-humanísticos (+10,4 p.p.) mas menos nos cursos profissionais (-23,2 p.p.).

Apesar de no ensino básico geral a distribuição por sexo ser equilibrada e nem raparigas nem rapazes se destacarem consideravelmente com mais estudantes matriculados, as raparigas são maioritárias nos cursos artísticos especializados e nos cursos científico-humanísticos, cursos com menor desvio etário, enquanto os rapazes são maioritários nas restantes modalidades, tanto as que são fruto do insucesso escolar (os PIEF e as turmas PCA), como os cursos profissionais, em que existem em maior proporção.

A Figura 4.3.8 apresenta a relação entre o ISEI e as diferentes modalidades, evidenciando como os Percursos Curriculares Alternativos e os Programas Integrados de Educação e Formação se enquadram enquanto *outliers.* Os estudantes matriculados nos cursos artísticos especializados, a exemplo dos cursos científico-humanísticos, são aqueles que apresentam níveis socioeconómicos mais elevados. Os alunos do ensino básico geral têm um estatuto socioeconómico médio, visto também tratar-se da modalidade que agrega maior proporção de estudantes, e os estudantes matriculados em cursos profissionais são aqueles com estatuto socioeconómico mais baixo, confirmando uma vez mais o verificado ao longo deste ponto.

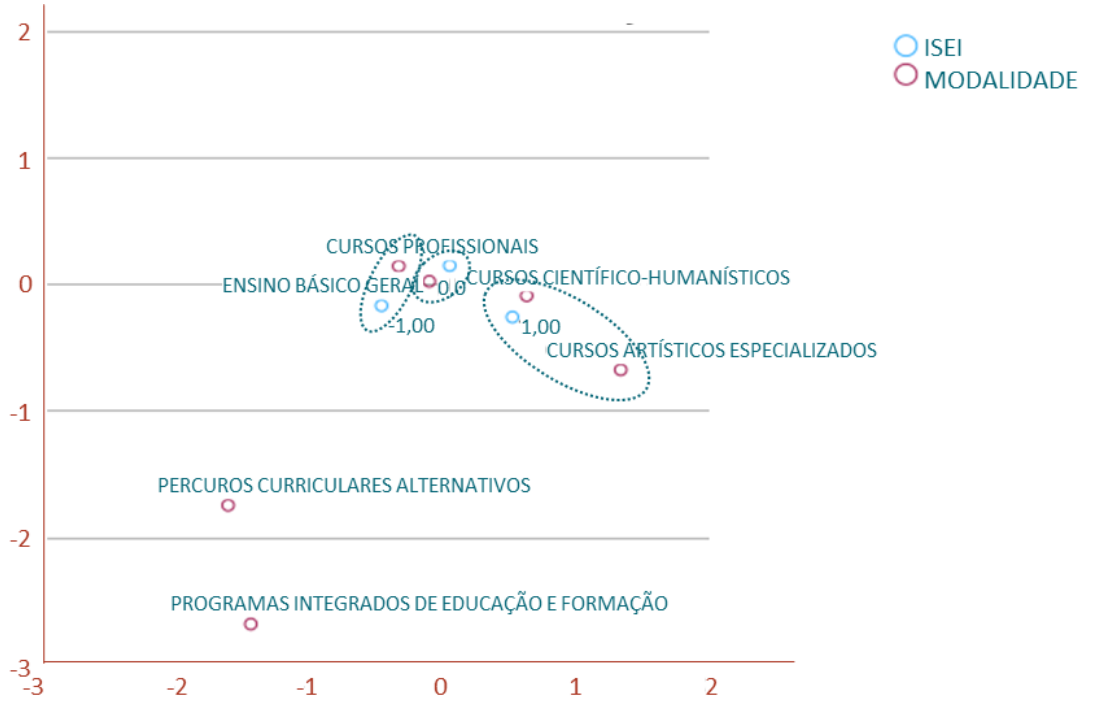


FIGURA 4.3.8 Relação entre ISEI e modalidades, 2018/19

$F(5, 1.016.468) = 2.544{,}858, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}012$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Analisando a proporção de alunos inscritos em cada modalidade por município e por ciclo de ensino[131], cujos mapeamentos se encontram nas Figuras 4.3.9, 4.3.10 e 4.3.11, é de notar que o ensino artístico especializado apenas é oferecido, no caso do 2º ciclo, em concelhos das áreas metropolitanas de Lisboa (Lisboa e Vila Franca de Xira), Porto, Braga e no barlavento algarvio (Portimão e Lagoa) e no 3º ciclo reduz-se aos concelhos de Braga, Porto, Vila Franca de Xira, Lisboa e Portimão. No ensino secundário, além do concelho do Porto (em que o ensino artístico especializado representa 15,7% dos estudantes do ensino secundário neste município, valor bastante acima dos apurados anteriormente, que se situavam entre 1 e 5%), da Área Metropolitana de Lisboa (concelhos de Lisboa, em que tem um peso de 8,8%, e Cascais), de Braga e de Faro, esta modalidade de ensino alarga-se a dois concelhos do distrito de Aveiro (Castelo de Paiva e Águeda). A distribuição desigual levanta a questão das dificuldades de acesso ao ensino artístico especializado por parte dos estudantes da maioria do território nacional, incluindo as regiões predominantemente rurais e a totalidade do interior do país. De facto, os poucos concelhos que oferecem esta modalidade situam-se numa área regional bastante restrita, impossibilitando o acesso da maioria dos estudantes.

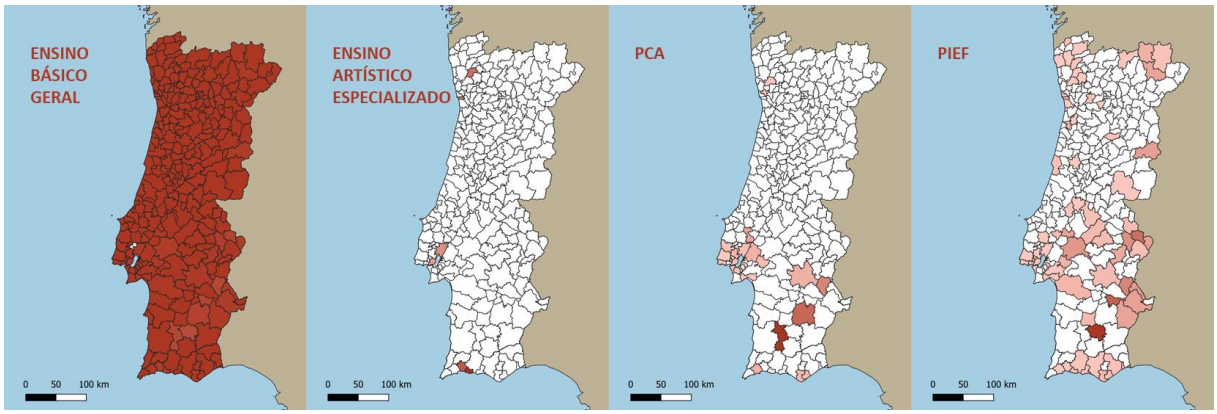


FIGURA 4.3.9 Proporção de estudantes inscritos em cada modalidade por município, 2º ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (%)

$X^2_{(828,\ 177.844)} = 12.119{,}184, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}151, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

[131] O 1º ciclo foi excluído da análise, uma vez todos os estudantes estão matriculados numa única modalidade, pelo que em todos os municípios o ensino básico geral representa 100%.

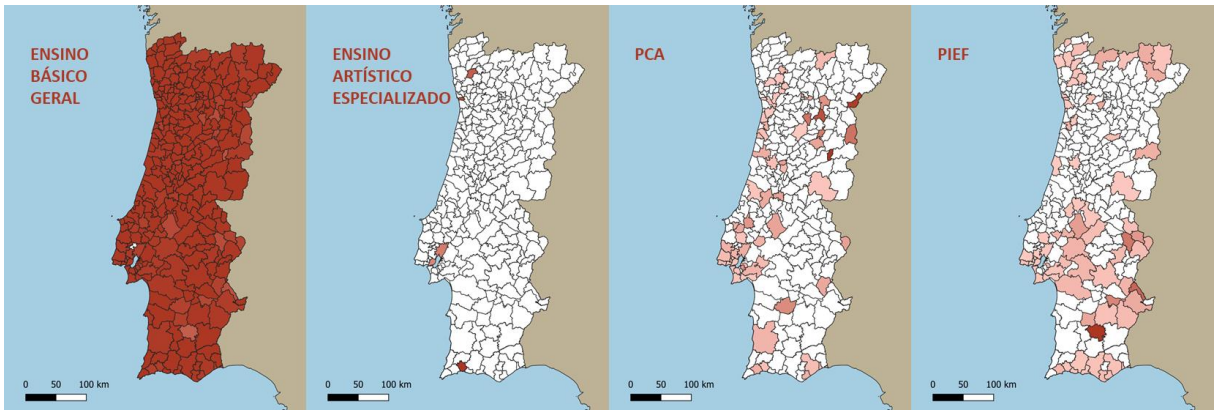


FIGURA 4.3.10 Proporção de estudantes inscritos em cada modalidade por município, 3º ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (%)

$X^2_{(828,\ 273.671)} = 20.896{,}303, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}160, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Existe uma clara distribuição territorial desigual quando se analisa a percentagem de alunos em cada modalidade.

No 2º e 3º ciclos, se se considerar a percentagem de alunos inscritos em cada modalidade por município, os Percursos Curriculares Alternativos e os Programas Integrados de Educação e Formação estão concentrados no interior do país, sobretudo no interior alentejano, mas também no interior Centro e Norte, estando os Percursos Curriculares Alternativos situados sobretudo no interior sul no 2º ciclo e no interior Norte e Centro (no 3º ciclo)[132] e os Programas Integrados de Educação e Formação no interior sul [133]. Embora se constate uma concentração nestas duas últimas regiões, também no Alentejo se verifica a presença de estudantes inscritos nestas modalidades.

Assim, compreende-se que há proporcionalmente uma elevada incidência dos cursos marcados pelos trajetos de insucesso escolar no interior do país, em regiões pautadas por menor poder de compra *per capita* e menores níveis de escolarização, evidenciando que regiões com menos poder

[132] No caso dos PCAs, a Área Metropolitana de Lisboa também tem uma percentagem assinalável. No 2º ciclo, os concelhos em que os estudantes matriculados em PCAs têm maior peso situam-se no Alentejo (Ourique, que corresponde a 12,5%, Beja – 8,5%, Reguengos – 5,8%) e no distrito de Lisboa (Amadora – 5,1% e Azambuja – 3,2%), sendo os restantes concentrados entre a Área Metropolitana de Lisboa e o Algarve. Já no 3º ciclo, e além do maior número de municípios cujos estudantes frequentam os PCAs, aqueles em que existe maior peso desta modalidade são Belmonte (20,7%), Freixo de Espada à Cinta (19,7%), Sernancelhe (16,8%), Almeida (12,1%), Vila Nova de Paiva (12%) e Fornos de Algores (10,7%), verificando-se que todos os concelhos com uma proporção superior a 10% se situam no interior Norte e Centro do país.

[133] No 2º ciclo os municípios cujos estudantes matriculados nos PIEF assumem maior peso são Castro Verde (15%), Vidigueira (10,8%), Arronches (9,1%), Reguengos de Monsaraz (7%) e Monforte (5,9%), todos situados no Alentejo. Esta é uma tendência que se mantém no 3º ciclo, com o TOP5 de municípios em que a proporção de alunos inscritos em PIEF é maior a ser composto por Castro Verde (27,3%), Mourão (18,3%), Monforte (15,2%), Vidigueira (12,4%) e Arronches (9,2%). Deste modo, existe um peso relevante dos PIEF no Alentejo, onde se encontram as maiores percentagens de estudantes inscritos em PIEF.

económico, político e com menos recursos educativos têm maiores percentagens de alunos em modalidades marcadas pelo fraco desempenho escolar.

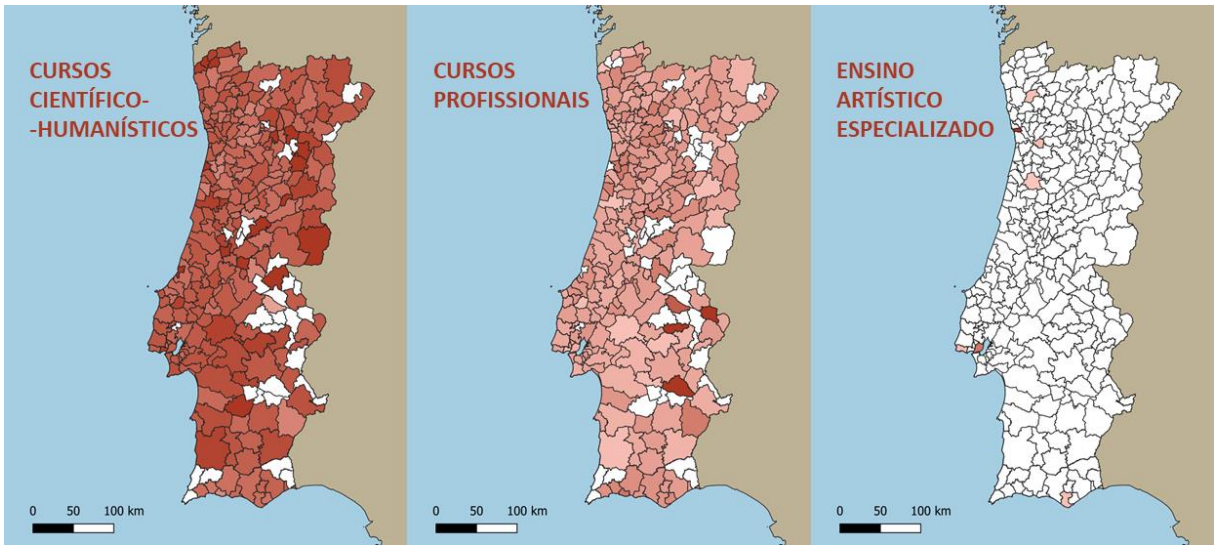


FIGURA 4.3.11 Proporção de estudantes inscritos em cada modalidade por município, ensino secundário, Portugal continental, 2018/19 (%)

$X^2_{(492,\ 243.292)} = 33.996{,}121, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}264, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

O ensino secundário (Figura 4.3.11) distribui-se de forma não uniforme pelo país, não sendo de todo oferecido em alguns municípios[134]. Existem também concelhos que, tendo ensino secundário, apenas oferecem uma modalidade[135]. Apesar destas exceções, a maioria dos concelhos portugueses oferecem tanto cursos científico-humanísticos como cursos profissionais, sendo o ensino artístico especializado aquele cuja oferta tem uma distribuição muito escassa.

É ainda de sinalizar que, em grande parte dos municípios, a maioria dos estudantes estão matriculados em cursos científico-humanísticos, com algumas exceções, nomeadamente os concelhos referidos anteriormente em que só existe oferta de cursos profissionais[136].

[134] Os concelhos em que não é disponibilizado ensino secundário são: Alandroal, Alcoutim, Aljezur, Alvito, Arruda dos Vinhos, Avis, Barrancos, Borba, Boticas, Castanheira de Pêra, Castelo de Vide, Castro Marim, Crato, Cuba, Freixo de Espada À Cinta, Fronteira, Gavião, Góis, Marvão, Monchique, Monforte, Mourão, Pedrógão Grande, Penedono, Penela, Santa Marta de Penaguião, Sernancelhe, Vidigueira, Vila do Bispo, Vila Velha de Ródão, Vimioso.

[135] Em Arronches, Portel e Sousel, todos municípios alentejanos, apenas são oferecidos cursos profissionais. Já em Alvaiázere, Armamar, Ferreira do Alentejo, Idanha-a-Nova, Manteigas, Mêda, Murtosa, Nazaré, Nisa, Pampilhosa da Serra, Paredes de Coura, São João da Pesqueira, Trancoso, Vila do Rei e Vila Nova de Cerveira apenas existem estudantes matriculados nos cursos científico-humanísticos.

[136] Além dos referidos anteriormente, é ainda de referir que também Alter do Chão, Lagoa, Albergaria-a-Velha, Estarreja, Serpa, Mação, Arganil, Celorico de Basto e Vagos, em que a maioria dos estudantes estão inscritos em cursos profissionais, e Cinfães, concelho em que existe uma distribuição equitativa entre as duas modalidades.

O Quadro 4.3.2 apresenta os alunos que ficaram retidos e desistiram, consoante beneficiarem ou não de ASE, por ciclo de ensino.

QUADRO 4.3.2 Alunos que retêm/desistem por modalidade e beneficiário de ASE, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

	CURSOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS		ENSINO BÁSICO GERAL		PCA		PIEF		CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS		CURSOS PROFISSIONAIS	
	Beneficia	Não beneficia	Beneficia	Não beneficia	Beneficia	Não beneficia	Beneficia	Não beneficia	Beneficia	Não beneficia	Beneficia	Não beneficia
1º ciclo			3,2	1,7								
2º ciclo[137]	0,0	0,0	5,7	3,1	26,7	46,6	55,4	69,7				
3º ciclo	1	1	8,1	4,9	10,3	15,3	53,5	62,4				
Ensino secundário	13,3	10							17,1	15,1	9,1	11

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Relativamente ao 2º ciclo de ensino, no ensino básico geral existe maior proporção de alunos beneficiários de ASE que são retidos e desistem, comparativamente aos não beneficiários. No entanto, constata-se que tanto no caso dos alunos inscritos em Planos Curriculares Alternativos como nos matriculados em Programas Integrados de Educação e Formação, existe maior taxa de retenção/desistência entre os que não são beneficiários de ASE que entre os que são. Tal poderá ser indício que estudantes com insucesso escolar passado – uma vez que se encontram matriculados em programas pensados para alunos com insucesso ou em risco – têm menores taxas de retenção e desistência quando exprimem menor volume de capital económico, comparativamente aos alunos na mesma circunstância mas com mais recursos económicos. Tal pode dever-se ao facto de se tratar de estudantes com tanto insucesso escolar acumulado que o capital económico já não é determinante nos seus resultados escolares. É ainda de salientar a diferença de percentagem de retenção e desistência entre estes cursos e o ensino básico geral, que mantém valores mais reduzidos.

Se se tiver em conta apenas os alunos que foram retidos e desistiram no ensino básico geral no 2º ciclo, compreende-se que cerca de 55,8% são beneficiários de ASE, o que significa que a maioria dos alunos com retenção têm menor volume de capital económico.

No que respeita ao 3º ciclo, a tendência é semelhante: i) os alunos do ensino básico geral que beneficiam de ASE apresentam uma percentagem de retenção e desistência superior aos alunos que não beneficiam de ASE; ii) nos restantes cursos, os alunos que não beneficiam de ASE têm maiores percentagens de retenção e desistência. É, no entanto, de assinalar que no ensino básico geral, entre os alunos que foram retidos e desistiram, cerca de 50% são beneficiários de ASE.

[137] No 2º ciclo, os cursos artísticos especializados não constam na tabela uma vez que existe 100% de transição/conclusão.

No caso do ensino secundário, tanto nos cursos artísticos especializados como nos cursos científico-humanísticos, os alunos beneficiários de ASE apresentam maiores percentagens de retenção e desistência em comparação com os alunos que não beneficiam de ASE, sendo a diferença maior nos cursos artísticos especializados (cerca de 3,3 p.p.) que nos cursos científico-humanísticos (cerca de 2 p.p.). Nos cursos profissionais esta tendência inverte-se e os alunos que não beneficiam de ASE têm maior percentagem de retenção e desistência que os alunos que beneficiam de ASE (com uma diferença de 1,9 p.p.). A transposição de tendências verificada entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais parece indicar que os estudantes com menor capital económico beneficiam em estar matriculados em cursos profissionais, uma vez que aí geralmente obtêm taxas de retenção e desistência inferiores (-8 p.p., quando comparado com os cursos científico-humanísticos). Como verificado na Figura 4.3.4, os alunos beneficiários de ASE assumem maior peso nos cursos profissionais (cerca de 33%) que nos científico-humanísticos (cerca de 25%), o que poderá indicar também alguma normalização em colocar estudantes com maior carência económica nesta modalidade e tal refletir-se nas taxas de retenção e desistência.

Como se poderá verificar no ponto seguinte, relativo às escolas inseridas no Programa TEIP, o facto de os alunos estarem inseridos numa escola abrangida pelo Programa TEIP pode ser mais relevante para os resultados escolares que serem ou não beneficiários de ASE, na medida em que, à exceção do 1º ciclo de ensino, existe maior retenção e desistência entre alunos que, não beneficiando de ASE, se inserem numa escola com Programa TEIP que entre alunos que, beneficiando de ASE, não estão inseridos numa escola com Programa TEIP, fenómeno que se deve tanto a uma maior concentração de jovens com origens sociais desfavorecidas nas escolas abrangidas pelo Programa TEIP, como demonstra alguma ineficiência deste programa, que será explorado com maior detalhe no ponto seguinte.

No caso dos cursos científico-humanísticos, entre os alunos que retêm e desistem, os que beneficiam de ASE correspondem a 27,3%, valor bastante mais reduzido que o apurado nos restantes ciclos de ensino e semelhante às restantes modalidades do ensino secundário (28,8% nos cursos artísticos especializados e 29,2% nos cursos profissionais).

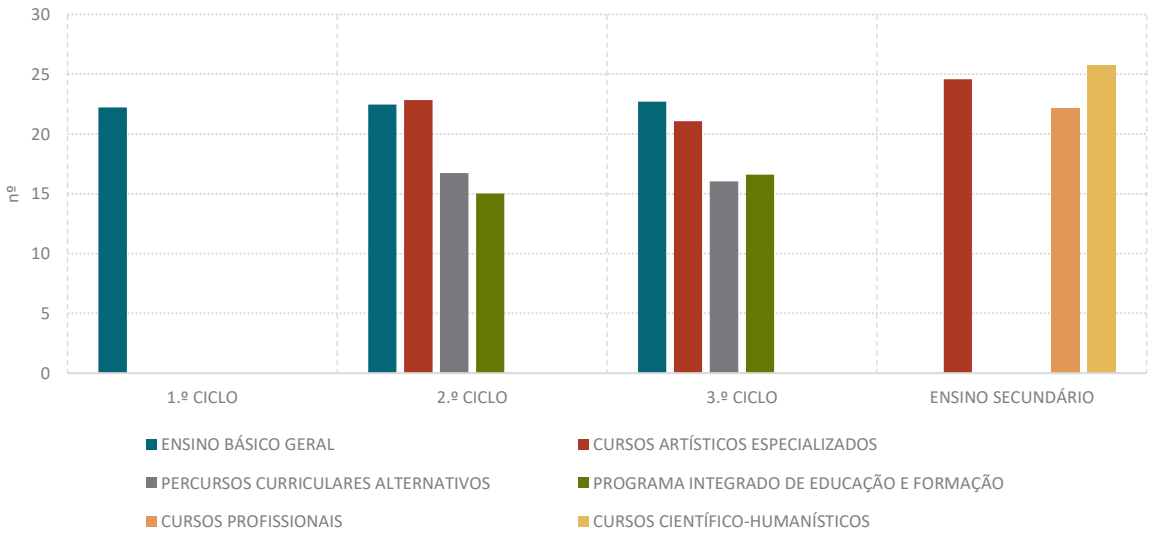


FIGURA 4.3.12 Alunos consoante a média da dimensão de turma por modalidade em se encontram matriculados, 2018/19 (nº)

$F(5, 928.514) = 21.435{,}804, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}103$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Elaborou-se uma análise de variância, na qual se verificou uma diferença estatisticamente significativa entre a média da dimensão de turma e a modalidade, indicando uma relação entre as variáveis. Focando a média da dimensão de turma em cada modalidade de ensino (Figura 4.3.12), e principiando pelo 2º e 3º ciclos, o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados evidenciam, em média, uma dimensão claramente superior aos Percursos Curriculares Alternativos ou ao Programa Integrado de Educação e Formação, também em linha com o enquadrado pela legislação. Já no ensino secundário, os cursos científico-humanísticos e os cursos artísticos especializados têm uma dimensão de turma média superior aos cursos profissionais, o que poderá espelhar o facto de nos cursos profissionais ser permitido abrir turmas de tamanho mínimo inferior às outras modalidades neste ciclo de ensino.

4.4 O insucesso escolar no Programa TEIP como reflexo da composição social dos estudantes

O Programa TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção) tem como ambição intervir em territórios económica e socialmente desfavorecidos, prevenindo e combatendo o abandono escolar, a indisciplina e o insucesso escolar.

No ano letivo 2018/19 existiam 137 estabelecimentos abrangidos por este programa (131 agrupamentos de escolas e 6 escolas não agrupadas)[138], o que corresponde a 7.169 turmas e se concretiza em 150.275 alunos (cerca de 14,4% do universo de estudantes matriculados no sistema educativo público português), como a Figura 4.4.1 ilustra, além de detalhar os dados por ciclo de ensino.

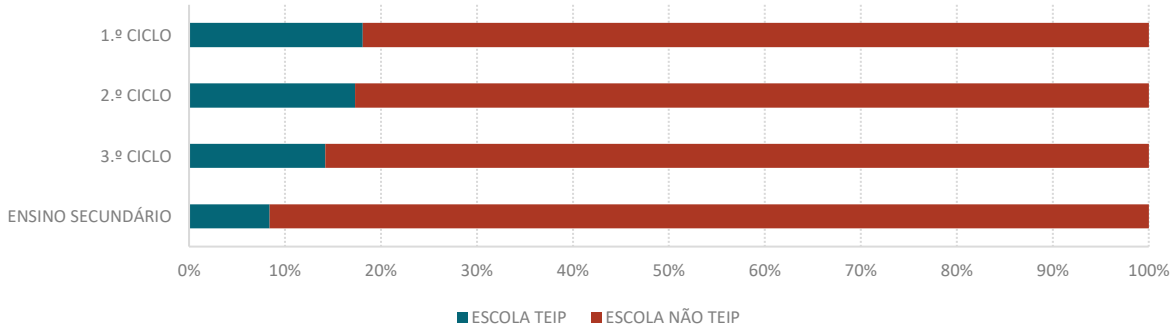


FIGURA 4.4.1 Alunos consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Se se analisar os alunos matriculados em escolas abrangidas pelo Programa TEIP por ciclo de ensino, constata-se que no 1º ciclo cerca de 18,4% dos estudantes frequentam estas escolas, 17,3% no 2º ciclo, 14,2% no 3º ciclo e 8,4% no ensino secundário, o que significa uma diminuição de alunos matriculados em escolas contempladas com este Programa à medida que se avança nos ciclos de ensino, indicando que há mais nos ciclos iniciais de ensino.

Como seria expectável, uma vez que as escolas abrangidas pelo Programa TEIP supostamente se situam em contextos de vulnerabilidade social, os alunos com menor volume de capital económico encontram-se em maior proporção nestas escolas (Figura 4.4.2).

[138] Cuja lista e respetivo concelho se encontra no Anexo C.

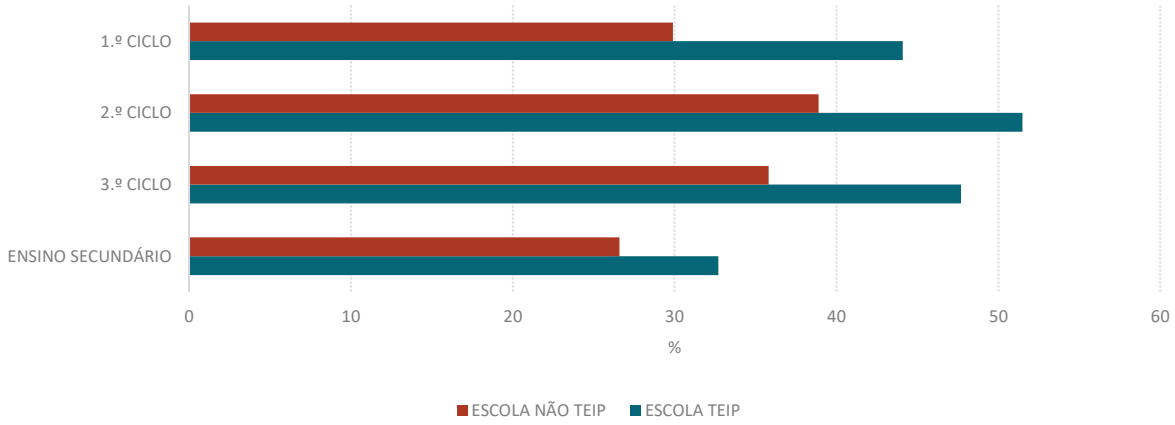


FIGURA 4.4.2 Alunos beneficiários de ASE matriculados e não matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, 2018/19 (%)

$X^2_{(1,\ 1.012.381)} = 9.265{,}989, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}196, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

O hiato entre a proporção de beneficiários de ASE matriculados em escolas com Programa TEIP e em escolas sem programa vai-se dissipando: se no 1º ciclo de ensino, as escolas TEIP apresentavam +14,2 p.p. de estudantes beneficiários de ASE, esse valor vai diminuindo progressivamente ao longo dos ciclos de ensino (+12,6 p.p. no 2º ciclo e +11,9 p.p. no 3º ciclo), representando 6,1 p.p. no ensino secundário.

Esta evolução, em linha com a menor proporção de beneficiários de ASE verificada à medida que se avança nos ciclos de ensino (como apurado no ponto 3.3), identifica como os estudantes com menos recursos não vão avançando nos níveis de escolaridade, inclusive nas escolas abrangidas pelo Programa TEIP.

A Figura 4.4.3 ilustra a taxa de retenção e desistência dos alunos nas escolas abrangidas e não abrangidas pelo Programa TEIP, sendo esta superior nas escolas contempladas pelo Programa TEIP em todos os ciclos de ensino, com especial enfoque no 2º e 3º ciclo do ensino básico, em que a diferença entre escolas atinge os 4 p.p..

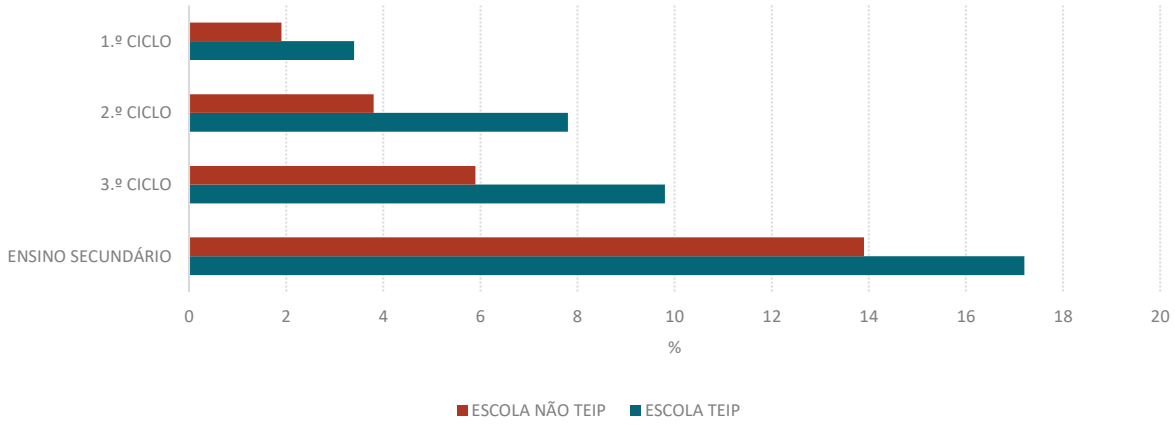


FIGURA 4.4.3 Alunos que ficaram retidos/desistiram por estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, 2018/19 (%)

$X^2_{(1,\ 1.015.474)} = 434{,}154, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}121, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

A maior retenção e desistência verificada nas escolas abrangidas pelo Programa TEIP espelha tanto a composição social destas escolas, que tendencialmente se consubstanciam em maior insucesso escolar, como o efeito em parte reduzido do Programa, uma vez que o insucesso escolar continua mais acentuado nestes estabelecimentos escolares.

A Figura 4.4.4 analisa o (in)sucesso escolar dos alunos através da média de classificações finais obtida, consoante estarem ou não matriculados em estabelecimentos abarcados pelo Programa TEIP. Foi realizada uma análise de variância, tendo-se apurado uma diferença estatisticamente significativa entre as variáveis, indicando uma relação entre as mesmas.

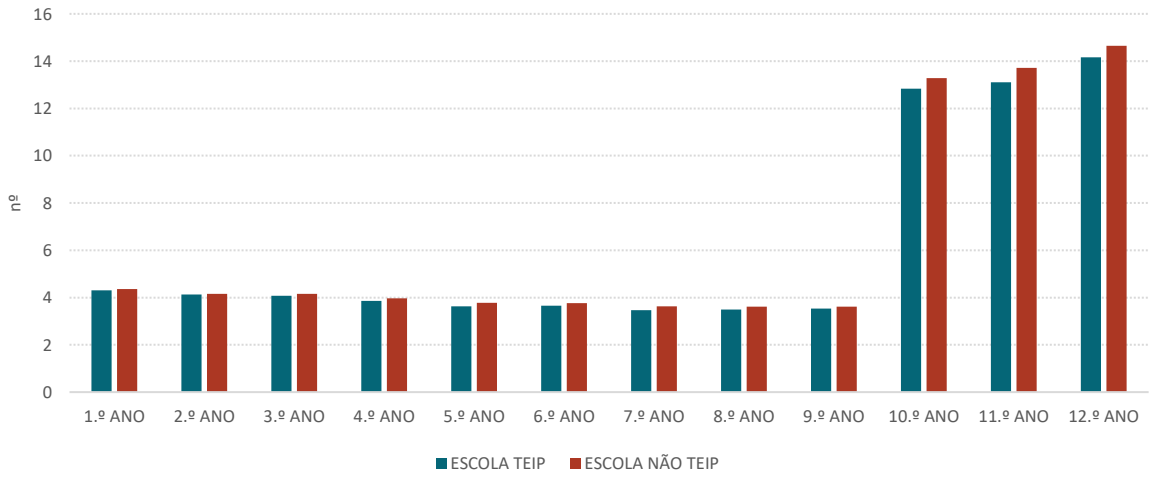


FIGURA 4.4.4 Média de classificações finais por estar matriculado numa escola abrangida pelo programa TEIP, 2018/19 (nº)

$F(1, 721.313) = 8.542{,}103, p < 0{,}001$ | $\eta^2 = 0{,}012$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

A média de classificações finais é sempre superior nos outros estabelecimentos de ensino, comparativamente com as escolas abrangidas pelo Programa TEIP, o que revela existirem piores resultados escolares nestas escolas, como se verificou relativamente à taxa de retenção e desistência.

De modo a melhor analisar a relação entre desempenho escolar e escolas em territórios socialmente desfavorecidos, a Figura 4.4.5 apresenta o desvio etário dos alunos consoante estarem matriculados em estabelecimentos compreendidos no Programa TEIP.

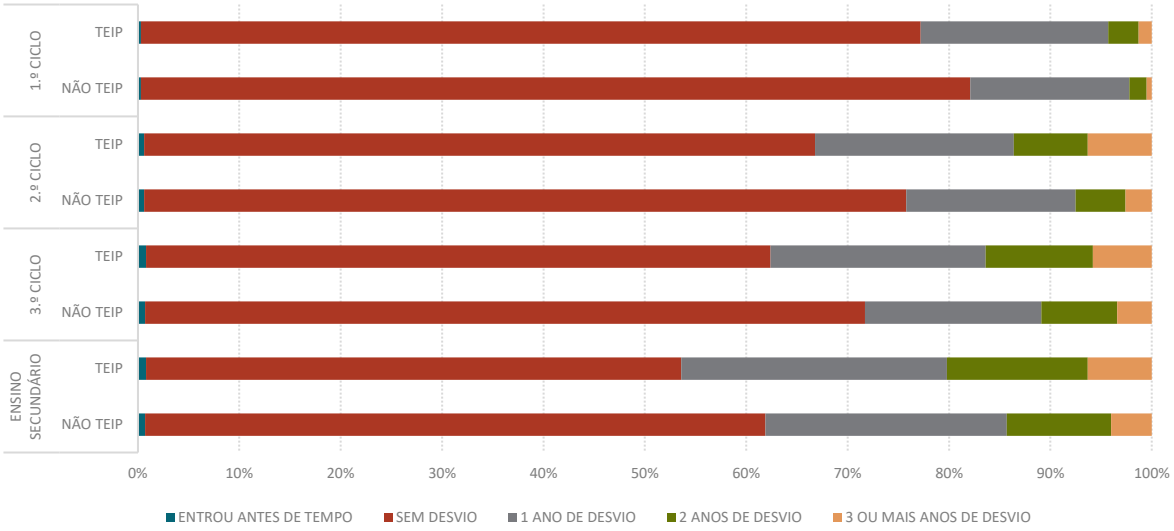


FIGURA 4.4.5 Alunos com desvio etário consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$X^2_{(4,\ 1.014.050)} = 2.332{,}126, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}148, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Em todos os ciclos de ensino os alunos que frequentam escolas com Programas TEIP têm maior desvio etário, o que evidencia que os alunos com insucesso escolar continuado se concentram proporcionalmente em maior número em escolas em territórios socialmente desfavorecidos ou, dito de outro modo, que estar matriculado nestas escolas poderá impulsionar o insucesso escolar acumulado. De facto, escolas cuja composição social se situa na base da hierarquia social têm piores resultados escolares, operando-se a reprodução das desigualdades por via da escola, como corroborado largamente ao longo da presente dissertação. Por outro lado, se o programa tem também como propósito o combate ao insucesso escolar, e dados os resultados apurados a este nível, sobretudo no que à taxa de retenção e desistência respeita, o êxito que se poderá extrair deste programa é parco, sobretudo nas questões alusivas ao desempenho escolar.

Ao observar-se a proporção de cada classe familiar nas escolas enquadradas no Programa TEIP e nas escolas não envolvidas neste programa[139], tanto os filhos de Empresários, Dirigentes e Liberais como os filhos de Profissionais Técnicos e de Enquadramento assumem claramente maior peso nas escolas não TEIP que nas escolas abrangidas pelo Programa TEIP, independentemente do ciclo de ensino. Este fenómeno verifica-se igualmente nos filhos de Operários Industriais, sobretudo, mas também nos filhos de Trabalhadores Independentes pluriativos.

Contrariamente, os descendentes de Agricultores Independentes, os filhos de Empregados Executantes e de Assalariados Agrícolas têm sempre maior peso nas escolas abrangidas pelo Programa TEIP, sugerindo que estas classes sociais tendem a residir em maior proporção em territórios socialmente desfavorecidos.

Enquanto nos ciclos iniciais os filhos de Trabalhadores Independentes e de Assalariados Executantes pluriativos têm igual ou maior peso nas escolas não abarcadas pelo Programa TEIP, no 3º ciclo e no ensino secundário a sua proporção é mais elevada nas escolas envolvidas no Programa TEIP. Os filhos de Agricultores Independentes pluriativos no 1º ciclo assumem maior peso nas escolas não afetas ao Programa TEIP, no 2º e 3º ciclo nas escolas do Programa TEIP e no ensino secundário novamente nas escolas não envolvidas no Programa TEIP.

Refletindo acerca destes valores, é possível constatar que as classes sociais com menor volume de capitais estão mais presentes em territórios socialmente desfavorecidos. Assim sendo, estas classes sociais frequentam mais as escolas englobadas no Programa TEIP, o que poderá de certo modo *ghetizar* os estudantes e impulsionar uma reprodução das desigualdades sociais. Como conciliar a importância de os alunos estarem matriculados em escolas próximas das suas casas com a eventual política de não se criarem escolas com composições sociais únicas? Tendo presentes as características do parque habitacional português, com territórios de grande vulnerabilidade social e marginalização, como se poderá evitar a agregação de estudantes de classes sociais semelhantes? Por outro lado, há casos em que as escolas poderão ter alguma diversidade social mas a seleção é feita através da composição das turmas, agregando alunos provenientes de classes sociais semelhantes, como se explora em detalhe no ponto 4.2.

A Figura 4.4.6 apresenta os estudantes consoante o seu capital cultural de origem, tanto para os que se encontram matriculados numa escola abarcada pelo Programa TEIP como para os restantes.

[139] E, portanto, entre os estudantes matriculados em cada ciclo de ensino, qual a percentagem que cada classe familiar assume no total dos alunos matriculados nas escolas cobertas pelo Programa TEIP e no total das restantes escolas.

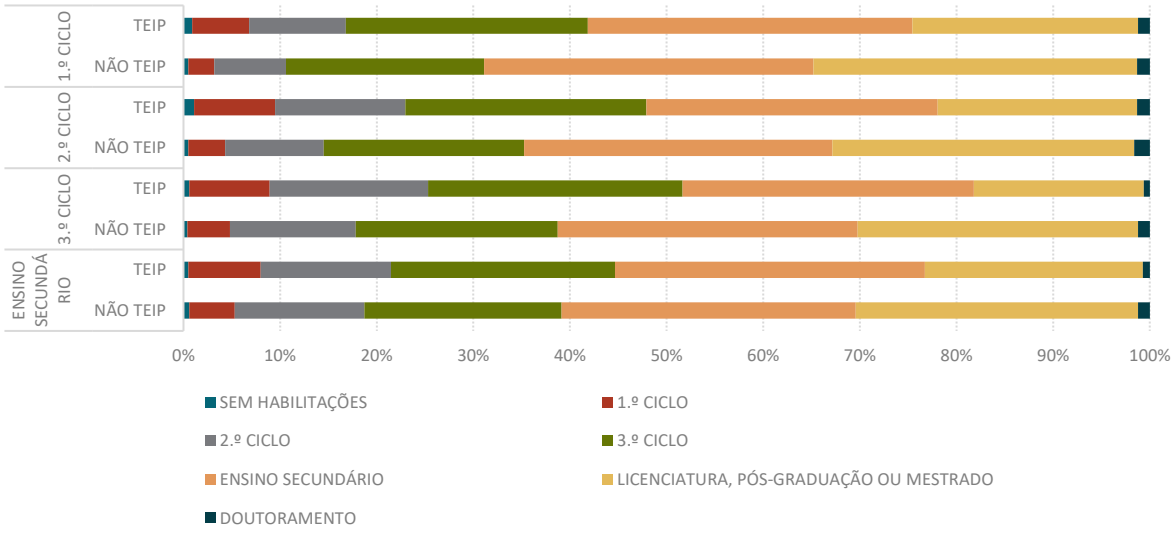


FIGURA 4.4.6 Alunos por escolaridade familiar dominante consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$X^2_{(6,\ 895.768)} = 8.002{,}752, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}195, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Os progenitores dos alunos matriculados em escolas pertencentes ao Projeto TEIP têm menores habilitações literárias que os pais dos estudantes que frequentam escolas que não estão inseridas em territórios desfavorecidos, fenómeno que se verifica em todos os ciclos de estudo.

Esta disparidade está sobretudo presente entre os pais detentores de ensino superior (que alteram cerca de 10 p.p.), sendo que nas restantes habilitações, embora se verifiquem variações, estas não são tão acentuadas. Nos estudantes que frequentam o ensino secundário, as discrepâncias entre a escolaridade dos pais esbatem-se um pouco, comparativamente aos alunos matriculados no ensino básico.

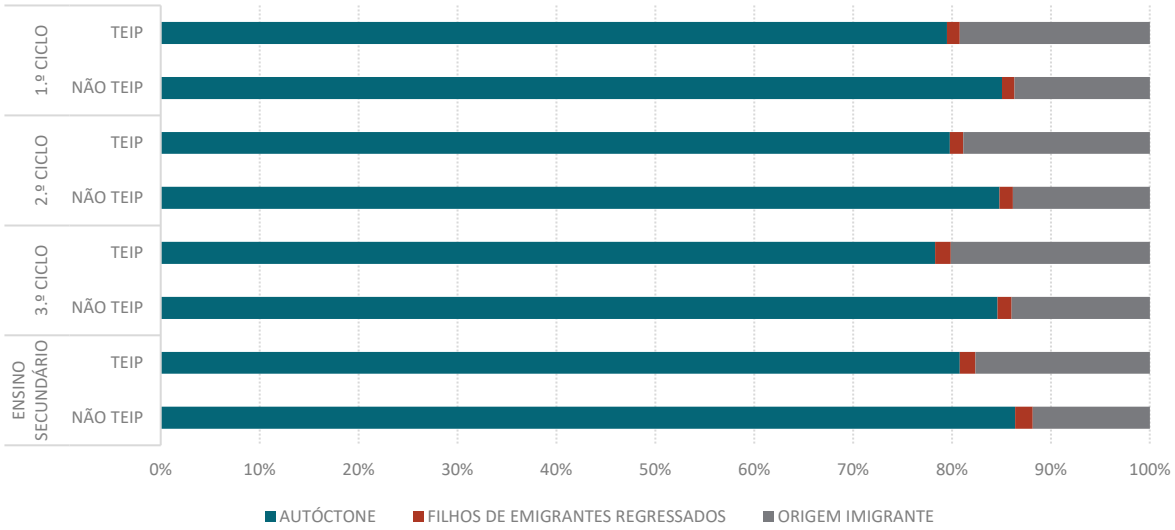


FIGURA 4.4.7 Alunos por estatuto migratório amplo consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$X^2_{(2,\ 895.127)} = 3.150{,}066, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}159, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Os alunos descendentes de imigrantes encontram-se proporcionalmente mais presentes nas escolas abrangidas pelo Programa TEIP e os autóctones assumem maior peso nas escolas que não são abrangidas pelo TEIP, realidade que se confirma em todos os ciclos de ensino com uma cadência semelhante (Figura 4.4.7). A proporção de descendentes de imigrantes e de autóctones matriculados em escolas com ou sem Programa TEIP não variam consideravelmente entre os ciclos de ensino.

O sexo não varia substancialmente entre escolas abrangidas e não abrangidas pelo Programa TEIP, o que significa que não será uma variável determinante no que respeita aos territórios desfavorecidos, uma vez que as origens sociais não variam consoante o sexo dos estudantes que são originários de classes sociais com composições diversas.

Em linha com o definido pela legislação, as turmas inseridas no Programa TEIP têm uma dimensão inferior às que não se enquadram neste programa, como a Figura 4.4.8 ilustra, tendo sido efetuada uma análise de variância, na qual se apurou uma diferença estatisticamente significativa entre as variáveis, indicando uma relação entre as mesmas.

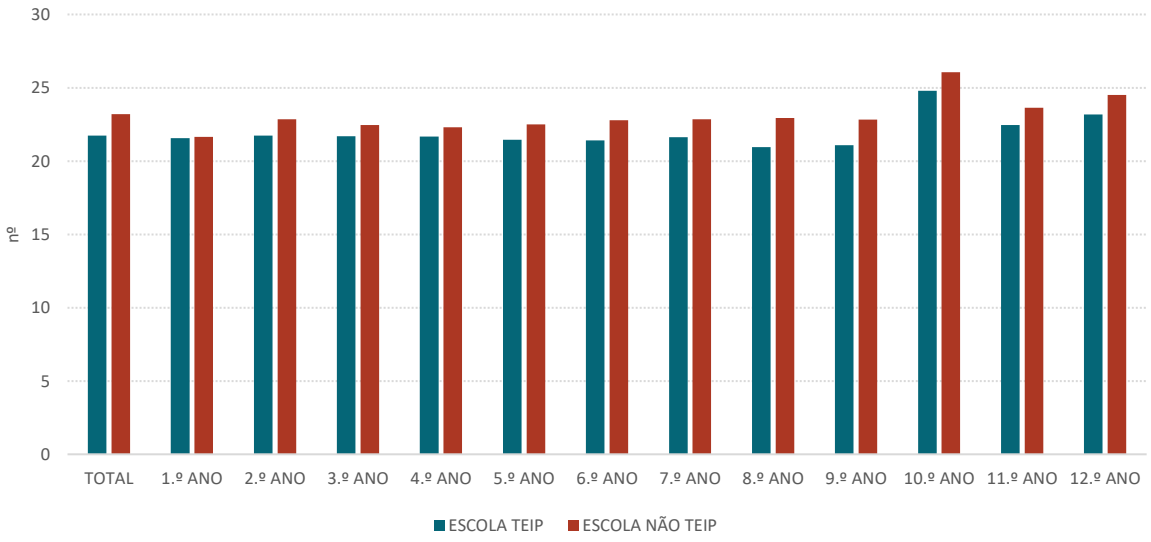


FIGURA 4.4.8 Média da dimensão de turma consoante alunos estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ano curricular, 2018/19 (nº)

$F(1, 928.518) = 14.133{,}781, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}015$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Em média, as turmas das escolas não abrangidas pelo Programa TEIP têm uma dimensão 1,5 alunos superior às das escolas com Programa TEIP, sendo esta diferença menos saliente no 1º ano (+0,08) e mais evidente no 8º ano (+1,99). A partir do 5º ano, a amplitude é sempre superior a 1, realidade não verificada no 1º ciclo (exceto no 2º ano, em que as escolas não incluídas no Programa TIEP tinham uma dimensão em média 1,13 alunos superior).

Os alunos que frequentam as escolas albergadas pelo Programa TEIP no ensino básico encontram-se proporcionalmente mais matriculados em Programas Integrados de Educação e Formação e em turmas de Percursos Curriculares Alternativos que os alunos que não frequentam escolas do Programa TEIP (Figura 4.4.9). Tratando-se estas de modalidades pensadas para estudantes com insucesso escolar acumulado, mais uma vez se confirma o maior insucesso escolar por que são pautados os alunos que frequentam as escolas do Programa TEIP.

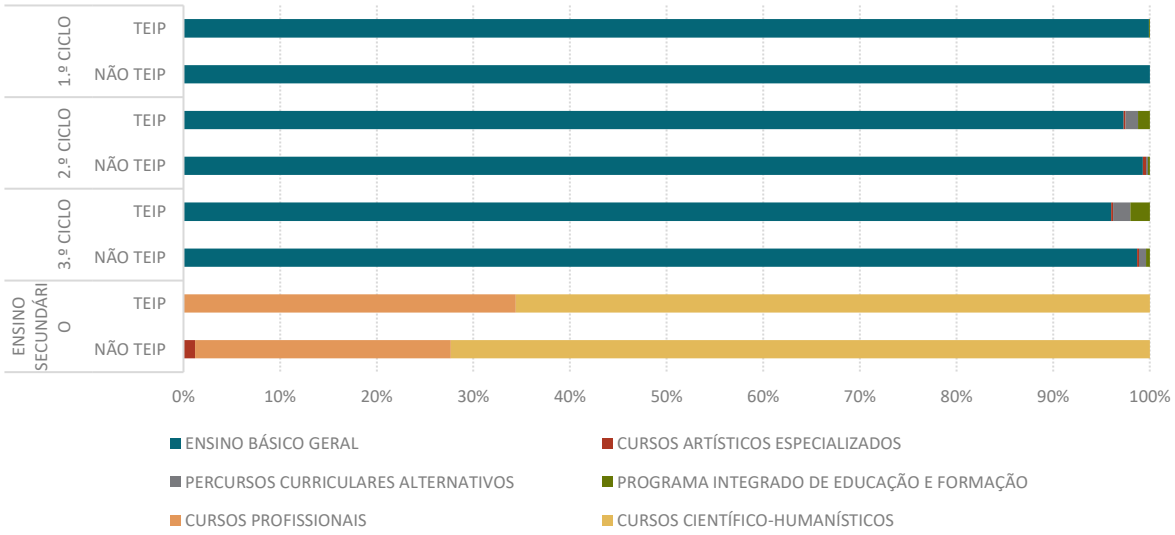


FIGURA 4.4.9 Alunos por modalidade que frequentam consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/19 (%)

$X^2_{(5,\ 1.016.474)} = 13.087{,}031, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}113, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

No que concerne ao ensino secundário, os alunos inseridos em escolas albergadas pelo Programa TEIP estão proporcionalmente mais presentes nos cursos profissionais, enquanto os estudantes das restantes escolas matriculam-se mais em cursos científico-humanísticos. Os cursos artísticos especializados no ensino secundário apenas são frequentados por estudantes de escolas não abrangidas pelo Programa TEIP, o que indica que esta não é uma modalidade oferecida em estabelecimentos abrangidos pelo Programa TEIP, o que exclui alguns estudantes, marcados socialmente, desta opção.

Sabendo que existem mais beneficiários de ASE nas escolas abrangidas pelo Programa TEIP e que a taxa de retenção e desistência também é superior nestes estabelecimentos, importa apurar a taxa de retenção e desistência em escolas abrangidas e não abrangidas pelo Programa consoante o usufruto de ASE, como mostra o Quadro 4.4.1 e, assim, perceber se dentro desse grupo existem diferenças relevantes.

QUADRO 4.4.1 Alunos beneficiários ou não de ASE que retêm/desistem, consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, por ciclo de ensino, 2018/2019 (%)

	BENEFICIA ASE		NÃO BENEFICIA ASE	
	TEIP	NÃO TEIP	TEIP	NÃO TEIP
1.º ciclo	4,5	2,8	2,5	1,6
2.º ciclo	9,3	5,2	6,2	2,9
3.º ciclo	11,2	8,0	8,5	4,8
Ensino secundário	16,8	14,2	17,4	13,8

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Compreende-se que em cada ciclo de ensino a retenção e desistência é superior no grupo de alunos beneficiários de ASE e inseridos em escolas com o Programa TEIP implementado, ou seja, alunos cujos progenitores têm menos recursos económicos e estão inseridos em escolas em territórios económica e socialmente desfavorecidos. Contrariamente, a retenção e desistência é sempre inferior nos estudantes com maior volume de capital económico e não matriculados em escolas portadoras destes programas, demonstrando a relevância para os resultados escolares não só dos rendimentos dos pais, como da escola em que estão inseridos.

Se no 1º ciclo a taxa de retenção/desistência é superior entre os alunos com menos recursos económicos e que não estão inseridos em escolas pertencentes ao Programa TEIP, comparativamente com alunos que, tendo mais capital económico, encontram-se matriculados nestas escolas (uma diferença de 0,3 p.p.), nos restantes ciclos de ensino constata-se o contrário: a taxa de retenção e desistência é superior entre os alunos com mais capital económico mas que estão inseridos numa escola com Programa TEIP do que os que, tendo menores recursos económicos, não frequentam uma escola com Programa TEIP[140].

Deste modo, e independentemente da análise a que estes dados se possam prestar em referência ao sucesso e eficácia do Programa TEIP, alunos com menos recursos económicos mas estando inserido numa escola fora de territórios socialmente desfavorecidos têm maior sucesso escolar que os estudantes que, sendo portadores de maiores recursos económicos, se encontrem matriculados numa escola num território socialmente desfavorecido. Na senda de Coleman (1966), que também enfatizava a relevância não só das famílias dos estudantes como das dos seus colegas para a fabricação de desigualdades no desempenho escolar, através destes dados torna-se evidente a relevância do ambiente escolar em que os alunos estão inseridos, nomeadamente os capitais dos seus colegas, além dos seus próprios recursos.

[140] Uma diferença de 1 p.p. no 2º ciclo, 0,5 p.p. no 3º ciclo e 3,2 p.p. no ensino secundário.

Tendo também em consideração o constatado ao longo deste ponto (4.4), agregou-se a base de dados tendo como unidade de análise as turmas, como verificado nos pontos 4.1 e 4.2, referentes às turmas e à sua composição social, de modo a compreender tanto se nas escolas albergadas pelo Programa TEIP existem turmas com perfis sociais distintos, como se o mesmo se verifica na generalidade das escolas do sistema de ensino português, análise aprofundada nos pontos referidos.

A Figura 4.4.10 apresenta a proporção de estudantes inscritos em escolas do Programa TEIP por município. Através de testes inferenciais, especificamente o teste qui-quadrado, identifica-se uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis, com uma associação forte.

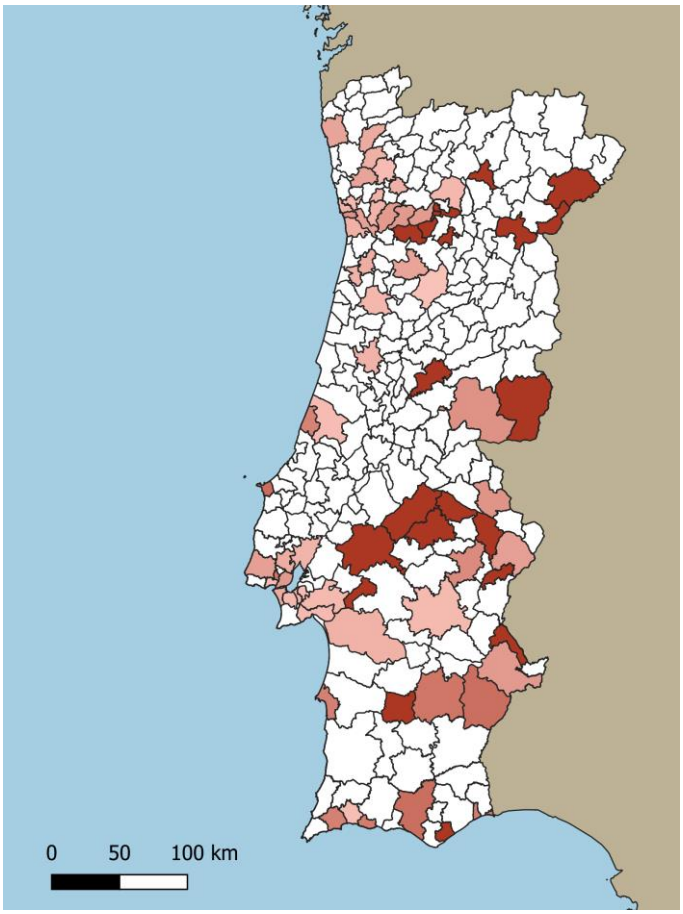


FIGURA 4.4.10 Proporção de estudantes inscritos em escolas TEIP, por município, Portugal, 2018/19 (%)

$X^2_{(277,\ 1.016.474)} = 305.716{,}420, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}548, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Existe uma concentração proporcional mais elevada de alunos inscritos em escolas do Programa TEIP, comparativamente com outras escolas, no interior sul do país e nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto.

Num conjunto de municípios localizados tendencialmente no interior do país[141], todos os estudantes matriculados nas escolas públicas no 1º e 2º ciclo de ensino estão em escolas abrangidas pelo programa TEIP, sendo que no 3º ciclo apenas em Sines e Estremoz o mesmo não se continua a verificar. Existe ainda um conjunto de concelhos, mais uma vez marcados territorialmente pela localização no interior português, em que a frequência de escolas abrangidas pelo programa TEIP engloba todos os estudantes de todos os ciclos do ensino público, inclusive o ensino secundário[142].

Embora o principal foco da abordagem avançada na presente dissertação não se prenda com a avaliação da eficiência de medidas ou programas de política pública, é de salientar uma seleção aparentemente aleatória dos municípios visados com escolas do Programa TEIP: porquê Alter do Chão e não Crato, por exemplo, uma vez que se consubstanciam em concelhos económica e socialmente semelhantes?

Estar matriculado numa escola albergadas pelo Programa TEIP parece impulsionar a reprodução das desigualdades sociais. De facto, a inserção em escolas TEIP aparenta ser mais gravosa para o insucesso escolar que o benefício de ASE. Outro exemplo explorado ao longo do presente ponto prende-se com a maior proporcionalidade TEIP dos alunos descendentes de imigrantes presente nas escolas abrangidas pelo Programa. Assim, e tratando-se de territórios de grande vulnerabilidade social, como se poderá evitar a agregação de estudantes de classes sociais semelhantes ou como se poderá combater a reprodução das desigualdades e estimular o sucesso escolar?

4.5 A influência dos rácios e da situação profissional dos docentes e funcionários nos resultados escolares

O presente ponto foca a análise dos recursos humanos nas escolas, especificamente dos professores e dos funcionários não docentes. Para tal, trabalharam-se duas bases de dados separadas, uma referente a docentes e outra a funcionários não docentes. Em cada uma das bases de dados foram criados diferentes rácios, tanto para os professores como para os funcionários, relativamente ao sexo, situação contratual, idade, nacionalidade e rácio professor/funcionário-aluno[143], de modo a operacionalizar os dados e cruzá-los com os estudantes, a sua composição social, as caraterísticas das

[141] Aljustrel, Alter do Chão, Avis, Cinfães, Coruche, Estremoz, Freixo de Espada À Cinta, Idanha-A-Nova, Mesão Frio, Mogadouro, Monforte, Mourão, Murça, Olhão, Pampilhosa da Serra, Peso da Régua, Ponte de Sor, Resende, Sines, Tarouca, Vendas Novas, Vila Nova de Foz Côa e Vila Viçosa.

[142] Aljustrel, Cinfães, Coruche, Idanha-A-Nova, Mesão Frio, Mogadouro, Murça, Olhão, Pampilhosa da Serra, Ponte de Sor, Resende, Tarouca, Vendas Novas, Vila Nova de Foz Côa e Vila Viçosa.

[143] Para compreender a construção detalhada de cada um dos rácios, consultar o ponto 2.3.6, referente à Metodologia, Indicadores de organização escolar, Recursos Humanos.

escolas a que estão associados e o (in)sucesso escolar. Deste modo, os novos rácios criados foram posteriormente agregados à base de dados dos alunos, para melhor se poder explorar as diferentes relações entre as caraterísticas dos recursos humanos e dos estudantes a eles associados.

No ano letivo 2018/19 contabilizam-se 151.765 professores nas escolas públicas, dos quais 105.531 estavam no quadro, 24.920 eram contratados e 21.314 não há informação relativamente ao vínculo. Existem também 73.520 funcionários não docentes, dos quais 38.276 são assistentes operacionais. A maioria (59.106) têm contrato de trabalho por tempo indeterminado. A grande maioria tanto dos docentes como dos funcionários não docentes tem nacionalidade portuguesa.

A Figura 4.5.1 mapeia a média do rácio professor-aluno por município.

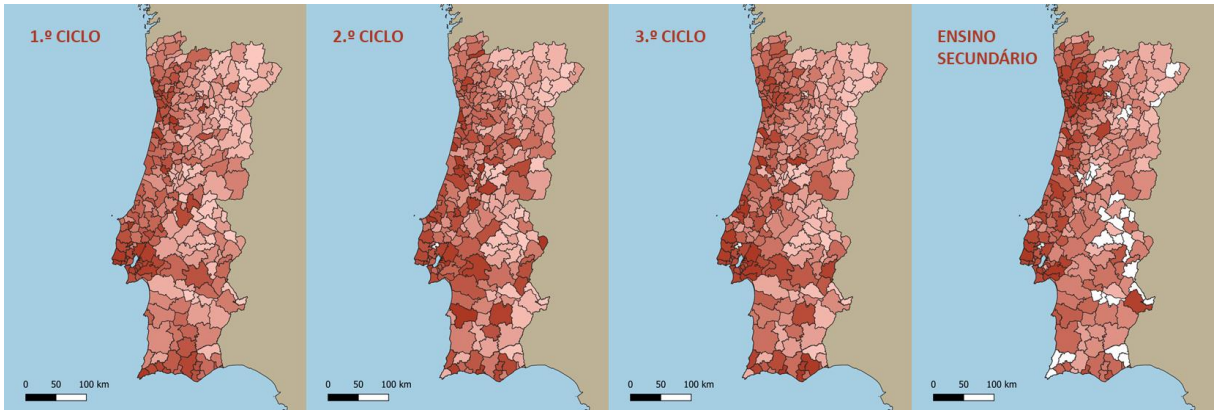


FIGURA 4.5.1 Média do rácio professor-aluno por município, por ciclo de ensino, Portugal, 2018/19 (nº)

$F(277, 1.016.196) = 360{,}795, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}090$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Em todos os ciclos de ensino o rácio professor-aluno é mais elevado no litoral do país e mais reduzido no interior, com destaque para o interior Norte e Centro. Os aglomerados de concelhos com médias do rácio professor-aluno mais elevadas correspondem, grosso modo, às concentrações demograficamente mais densas do país, o que é indicativo de uma coincidência entre regiões com maior número de habitantes e maior proporção de alunos para os professores a trabalhar em cada escola.

A Figura 4.5.2 faz o mesmo exercício para o rácio funcionário-aluno e a Figura 4.5.3 para o rácio assistente operacional-aluno. Em todos os casos foram operados testes inferenciais, nos quais se encontrou uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis.

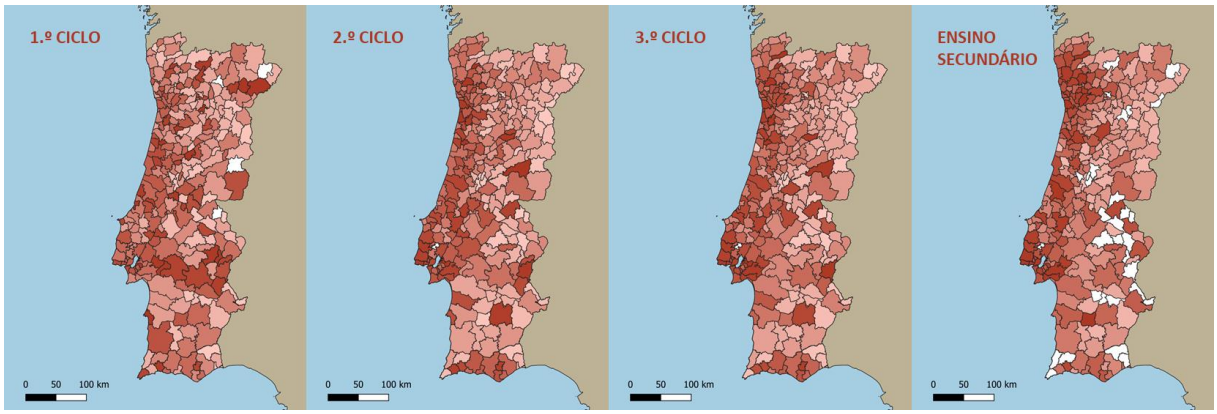


FIGURA 4.5.2 Média do rácio funcionário-aluno por município, por ciclo de ensino, Portugal, 2018/19 (nº)

$F(277,994.871) = 624{,}026, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}148$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

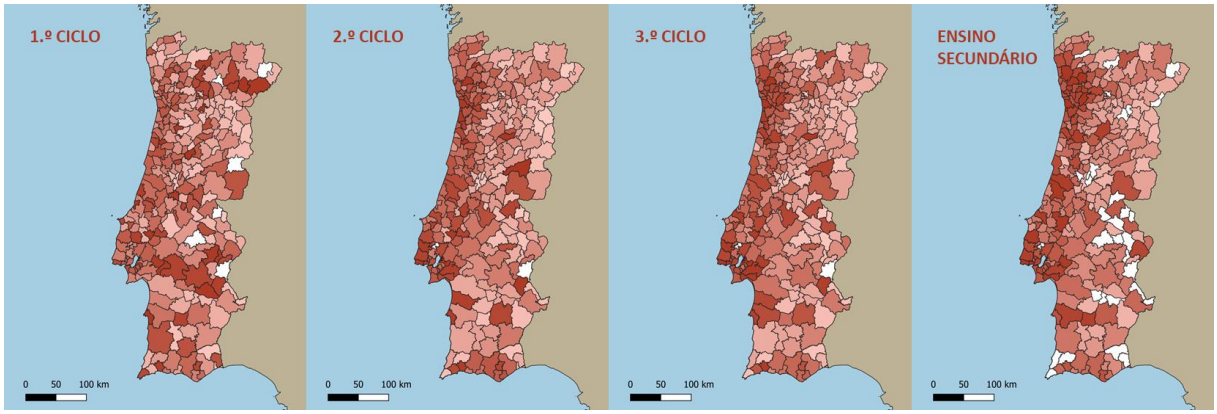


FIGURA 4.5.3 Média do rácio assistente operacional-aluno por município, por ciclo de ensino, Portugal, 2018/19 (nº)

$F(277,994.871) = 739{,}256, p < 0{,}001 \mid \eta^2 = 0{,}169$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

O rácio assistente operacional-aluno segue a mesma tendência que o rácio funcionário-aluno em todos os ciclos de ensino, o que indica não existir uma diferenciação concelhia nítida entre os dois rácios, seguindo, em geral, os assistentes operacionais o mesmo padrão que os funcionários não docentes.

Embora ambos os rácios sigam algumas das tendências apuradas no rácio professor-aluno, é de notar que quanto mais se avança nos ciclos de ensino, mais próximas do rácio professor-aluno as tendências se encontram. De facto, os valores dos rácios funcionário-aluno e assistente operacional-aluno são mais dispersos pelo país que o rácio professor-aluno e, como tal, menos concentrados nos grandes aglomerados urbanos, embora aí se constatem os seus valores mais elevados.

À medida que se avança para o ensino secundário, mais as Figura 4.5.2 e 4.5.3 se aproximam da Figura 4.5.1, assemelhando-se a distribuição da média dos rácios por município.

Quando se cruza a taxa de retenção/desistência e transição/conclusão com o índice professores-sexo[144], não se verifica uma variação relevante entre retenção/desistência e transição/conclusão de ano consoante o sexo dos docentes, apurando-se valores semelhantes para todos os ciclos de ensino e anos curriculares, o que indica que a percentagem de homens e mulheres docentes não é determinante no sucesso escolar dos alunos. É ainda de sinalizar que à medida que se avança nos anos curriculares, o índice professores-sexo vai diminuindo, isto é, a proporção de mulheres docentes, embora continue a representar a maioria, vai-se reduzindo.

O rácio professor-situação contratual respeita à situação contratual dos professores, sendo que quanto mais elevado, mais estável é a relação contratual. Os estudantes que transitam/concluem apresentam índices mais elevados que os alunos que retêm/desistem em todos os anos curriculares, o que indica que os estudantes que transitam ou concluem o ano curricular tendencialmente têm professores com uma relação contratual mais estável que os restantes.

Por ser relevante explorar este dado e, simultaneamente, compreender como os fatores socioeconómicos atuam na relação entre o rácio professor-situação contratual e o desempenho escolar dos alunos, optou-se por operacionalizar um modelo de moderação quantitativo, exposto na Figura 4.5.4.

[144] Este índice corresponde, grosso modo, a um índice de feminização dos docentes, como se pode compreender detalhadamente no ponto 2.3.6.

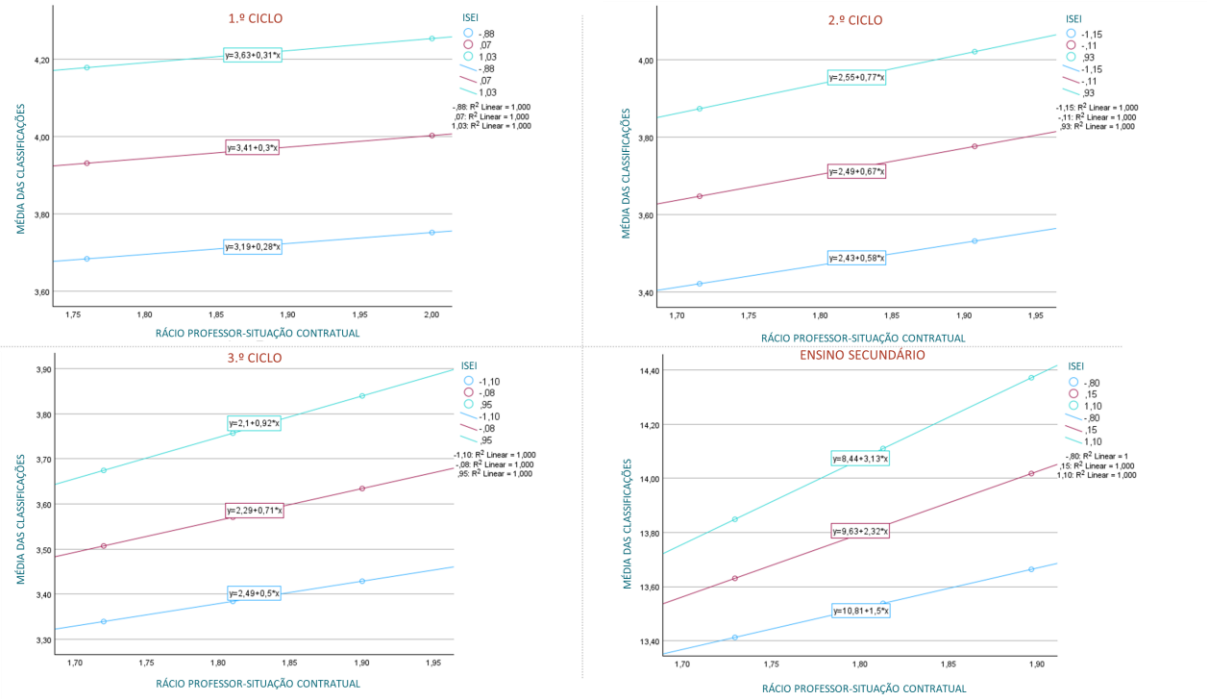


FIGURA 4.5.4 Efeito de moderação do ISEI do aluno na relação entre o rácio professor-situação contratual e a média das classificações finais, por ciclo de ensino, 2018/19[145]

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Em todos os ciclos de ensino o efeito do rácio professor-situação contratual na média das classificações é significativo e positivo (no 1º ciclo B=0,2969, *p*<0,001; no 2º ciclo B=0,6837, *p*<0,001; no 3º ciclo B=0,7220, *p*<0,001; e no ensino secundário B=2,1907, *p*<0,001), como se pode verificar no Anexo F, constatando-se uma relação linear entre a média das classificações finais dos alunos e o rácio professor-situação contratual, indicando que em todos os ciclos de ensino, quanto mais elevado é o rácio professor-situação contratual e, como tal, quanto mais estável é a situação contratual dos docentes, maiores são as médias de classificações dos estudantes.

Procedendo a esta análise tendo em conta a origem social dos estudantes e testando se o efeito verificado anteriormente é condicionado pelo estatuto socioeconómico dos alunos, constata-se que o ISEI condiciona significativamente o efeito do rácio professor-situação contratual na média das classificações no 2º ciclo ($B_{(X*Z)}$=0,0930, *p*<0,001), no 3º ciclo ($B_{(X*Z)}$=0,2045, *p*<0,001) e no ensino secundário ($B_{(X*Z)}$=0,8539, *p*<0,001), pelo que apenas não é significativa (*p*>0,05) no 1º ciclo.

Deste modo, em todos os ciclos de escolaridade à exceção do 1º ciclo, o efeito de moderação é significativo e positivo, constatando-se que estar inserido em escolas onde trabalham professores com relações contratuais mais estáveis aumenta a média de classificações final, tendência mais acentuada

[145] Consultar o Anexo F para informações detalhadas acerca dos resultados da regressão para o modelo de moderação nos quatro ciclos de escolaridade.

quanto mais elevados são os níveis socioeconómicos dos estudantes, como se pode comprovar na Figura 4.5.4 através da acentuada inclinação das linhas.

Embora as diferenças sejam pouco vincadas, no ensino básico, a média etária dos professores é ligeiramente mais elevada nos estudantes que transitam/concluem que nos que são retidos/desistem. No ensino secundário o fenómeno inverte-se e o rácio etário dos professores é mais elevado nos alunos que transitam/concluem que nos que são retidos/desistem. No entanto, o hiato não é relevante ao ponto de indicar tendências substanciais. É ainda de notar que a média de idade dos professores vai aumentando progressivamente à medida que se avança nos anos curriculares.

Na maioria dos anos curriculares, o rácio professor-aluno é superior entre os que transitam/concluem que entre os que retém/desistem, à exceção do 4º e do 10º ano. De modo a explorar com maior detalhe o rácio professor-aluno, elaborou-se um modelo de moderação quantitativo, graficamente ilustrada na Figura 4.5.5.

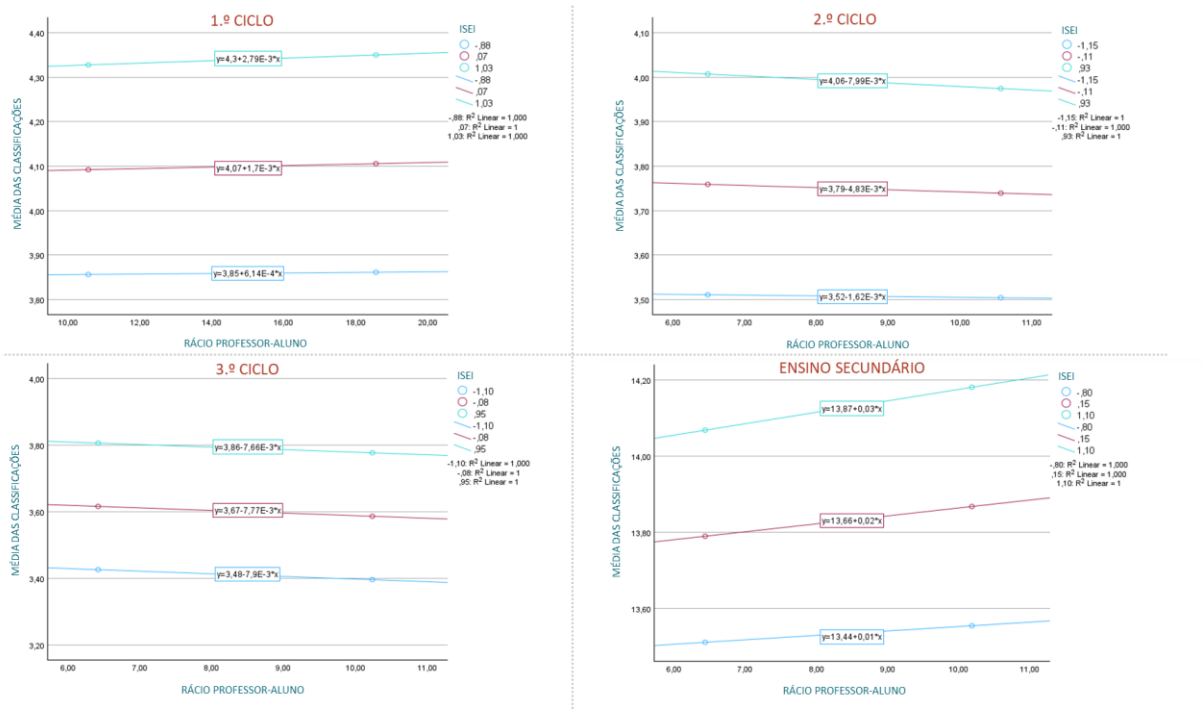


FIGURA 4.5.5 Efeito de moderação do ISEI do aluno na relação entre o rácio professor-aluno e a média das classificações finais, por ciclo de ensino, 2018/19[146]

FONTE | DGEEC (dados próprios)

O efeito do rácio professor-aluno na média das classificações finais dos estudantes é significativo em todos os ciclos de ensino, como se pode aprofundar no Anexo G, existindo uma relação linear entre a

[146] Consultar o Anexo G para informações detalhadas acerca dos resultados da regressão para o modelo de moderação nos quatro ciclos de escolaridade.

média das classificações finais e o rácio professor-aluno. Este efeito é positivo no 1º ciclo (B=0,0016, *p*<0,05) e no ensino secundário (B=0,0194, *p*<0,001) e negativo no 2º ciclo (B=-0,0052, *p*<0,001) e no 3º ciclo (B=-0,0079, *p*<0,001). Tais resultados sugerem que no 1º ciclo e no ensino secundário (com mais intensidade neste), um rácio professor-aluno mais elevado pode levar a uma média de classificações finais mais alta, enquanto o oposto se verifica no 2º e no 3º ciclo, em que um rácio professor-aluno mais saliente diminui a média de classificações finais.

Estar inserido em escolas com maior número de alunos por professor tende a originar médias de classificações finais mais elevadas no 1º ciclo, no qual, no entanto, a intensidade desta relação não é muito elevada, e no ensino secundário, em que o efeito positivo tem outra envergadura. Deste modo, os estudantes matriculados nos ciclos de ensino intermédios são aqueles cujo desempenho escolar mais beneficia de um rácio professor-aluno menor, o que poderá estar associado a um possível acompanhamento mais necessário por parte dos estudantes nestas faixas-etárias. É ainda de sinalizar como no 1º ciclo existe um docente por turma, ao invés dos restantes ciclos de ensino, em que as turmas são lecionadas por diferentes professores, o que poderá em parte explicar os resultados diferenciados no 1º ciclo.

Analisando se o efeito do rácio professor-aluno na média das classificações finais é condicionado pelos capitais de origem dos estudantes (e, como tal, o efeito da moderação do estatuto socioeconómico dos alunos no efeito analisado previamente), os resultados demonstram que o ISEI condiciona significativamente o efeito do rácio professor-aluno na média das classificações no caso do 2º ciclo ($B_{(X*Z)}$=-0,0031, *p*<0,01) e do ensino secundário ($B_{(X*Z)}$=0,0097, *p*<0,05), pelo que a análise seguinte irá incidir nestes dois ciclos de escolaridade.

No 2º ciclo, o efeito de moderação é negativo, o que indica que estar matriculado em escolas com um rácio professor-aluno mais elevado pode fazer diminuir a média de classificações finais, com maior impacto nos estudantes com níveis socioeconómicos mais elevados. Já no ensino secundário, o efeito de moderação é positivo, constatando-se que, tendencialmente, estar em escolas com um rácio professor-aluno mais elevado aumenta a média de classificações finais, de modo mais acentuado quanto mais elevados são os níveis socioeconómicos dos estudantes.

Assim, o rácio professor-aluno apresenta tendências diferentes consoante o ciclo de escolaridade abordado, também fruto da panóplia diversificada da oferta curricular em cada um dos ciclos, com destaque para a influência operada pelo estatuto socioeconómico no 2º ciclo e no ensino secundário. É de salientar, ao observar a Figura 4.5.5, que tanto no 2º ciclo como no ensino secundário os estudantes com ISEI mais baixo são menos suscetíveis a grandes mutações quando comparados com os alunos com ISEI mais elevado, que oscilam mais, beneficiando mais agudamente de um rácio menor no caso do 2º ciclo e de um rácio maior no do ensino secundário.

Na análise relativa aos funcionários não docentes irão manipular-se variáveis semelhantes às verificadas com os professores. No que respeita ao sexo, os funcionários são sobretudo funcionárias, com uma feminização ainda mais elevada que os professores, sobretudo nos anos curriculares iniciais (num índice de 0 a 1, em que quanto mais elevado for o valor, maior proporção de funcionárias existe, no 1º ano curricular o índice correspondia a 0,94, valor que desce progressivamente até 0,84 no 12º ano). Embora a variação seja reduzida, é de assinalar que nos estudantes com retenção/desistência o índice funcionários-sexo era ligeiramente mais elevado, o que é indicativo da maior proporção de mulheres funcionárias que nos casos de transição/conclusão.

Embora uma vez mais o fosso não seja proeminente, no caso dos alunos com retenção/desistência a média etária dos funcionários é mais elevada que nas situações de transição/conclusão, sendo de ressalvar uma maior média etária entre os funcionários quando comparados com os professores (cerca de um a três anos superior em todos os anos curriculares).

Um vínculo mais estável dos funcionários beneficia os estudantes, uma vez que, tendencialmente, os que transitam/concluem estão matriculados em escolas cujos índices apresentam níveis mais elevados de relação contratual, quando comparados com os estudantes que são retidos/desistem. Para aprofundar esta tendência, operou-se uma regressão para o efeito da relação entre o rácio funcionários-vínculo e a média das classificações finais, para cada ciclo de ensino, bem como para o efeito da moderação do nível socioeconómicos dos estudantes nesta relação.

O efeito do rácio funcionários-vínculo na média das classificações é significativo em todos os ciclos de ensino, como se pode aprofundar no Anexo H (assim como consultar a sua representação gráfica), existindo uma relação linear entre a média das classificações finais e o rácio funcionários-vínculo. Este efeito é positivo em todos os ciclos de ensino – 1º ciclo (B=0,0124, p<0,01), 2º ciclo (B=0,0545, p<0,001), 3º ciclo (B=0,0709, p<0,001) e ensino secundário (B=0,3608, p<0,001) –, o que indica que um rácio funcionários-vínculo mais elevado e, como tal, um vínculo mais estável dos funcionários, leva a uma média de classificações finais dos estudantes mais elevada.

Quando se questiona se o efeito do rácio funcionários-vínculo na média das classificações finais é condicionado pelos capitais de origem dos estudantes (e, como tal, o efeito da moderação do estatuto socioeconómico dos alunos no efeito analisado previamente), os resultados demonstram que o ISEI não condiciona significativamente o efeito, a não ser no 3º ciclo, como o Anexo H indica. Deste modo, e verificando-se a relação positiva entre vínculos mais estáveis dos funcionários não docentes e as médias de classificações finais dos alunos, esta relação não é influenciada significativamente pelas caraterísticas socioeconómicas dos estudantes.

A Figura 4.5.6 aborda o efeito do rácio funcionário-aluno na média de classificações finais dos estudantes, bem como se esse efeito é afetado pelos níveis socioeconómicos dos mesmos, através de um modelo de moderação quantitativo.

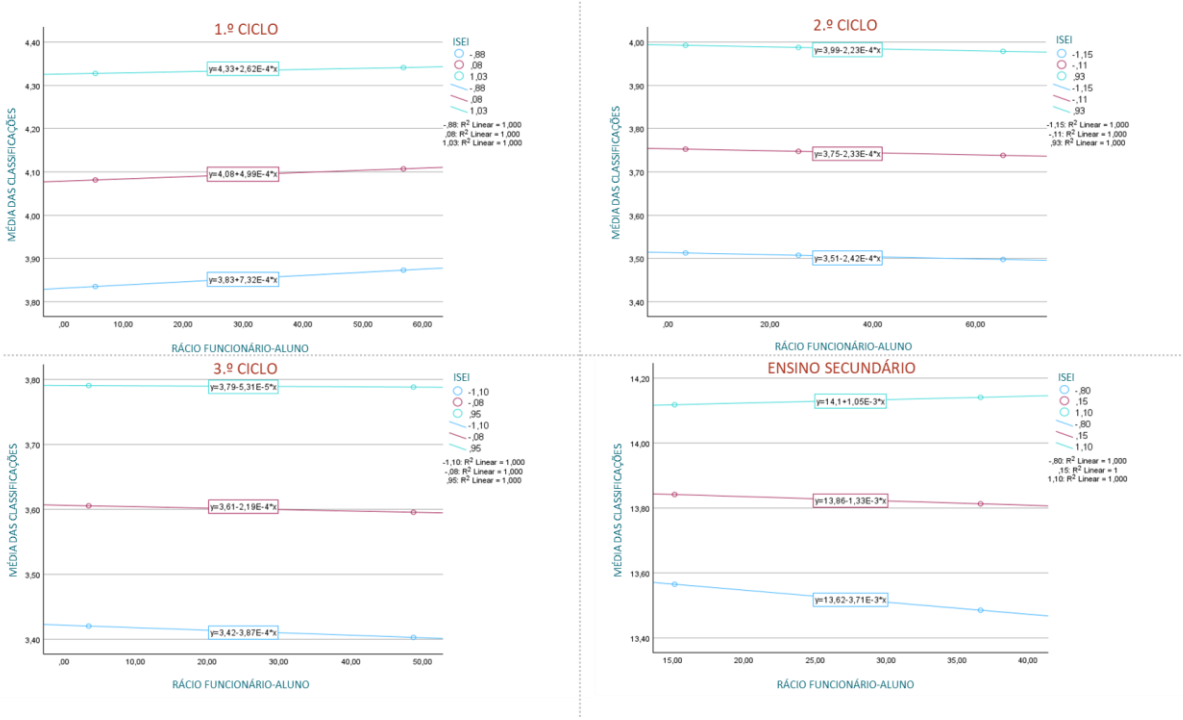


FIGURA 4.5.6 Efeito de moderação do ISEI do aluno na relação entre o rácio funcionário-aluno e a média das classificações finais, por ciclo de ensino, 2018/19[147]

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Como o Anexo I indica, verifica-se que em todos os ciclos de escolaridade o efeito do rácio funcionário-aluno na média de classificações finais destes é significativo, existindo uma relação linear entre o rácio funcionário-aluno e a média de classificações finais.

No 1º ciclo, o efeito do rácio funcionário-aluno na média das classificações finais é positivo (B=0,0005, p<0,01), denotando que estar matriculado em escolas com um rácio funcionário-aluno mais elevado aumenta a média das classificações finais. No entanto, tanto no 2º ciclo (B=-0,0002, p<0,01), como no 3º ciclo (B=-0,0002, p<0,01) ou no ensino secundário (B=-0,0017, p<0,01), o efeito é negativo, o que demonstra que estar inserido em escolas com maior número de funcionários por aluno corresponde a médias de classificações finais mais elevadas.

Esta conclusão indicia que um rácio funcionário-aluno elevado afeta negativamente a média dos estudantes no 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário e, assim, um menor rácio de funcionários não docentes por aluno beneficia as médias das classificações dos estudantes. Deste modo, é relevante pensar em mecanismos de políticas públicas relacionadas com a organização escolar, especificamente com os recursos humanos, de modo a impulsionar este fator de incremento do desempenho escolar.

[147] Consultar o Anexo I para informações detalhadas acerca dos resultados da regressão para o modelo de moderação nos quatro ciclos de escolaridade.

Por outro lado, os resultados apurados para o 1º ciclo merecem uma análise detalhada em estudos futuros, a fim de compreender estes fenómenos, embora seja de notar que neste ciclo existem dinâmicas particulares, como é o caso da atribuição de um único docente a cada turma, o que poderá influenciar estes dados.

Quando se analisa se este efeito é condicionado pelas condições socioeconómicas dos estudantes, isto é, a moderação do estatuto socioeconómico dos alunos no efeito do rácio funcionário-aluno na média das classificações finais, constata-se que o ISEI condiciona positiva e significativamente no 3º ciclo ($B_{(X*Z)}$=0,0002, p<0,01) e no ensino secundário ($B_{(X*Z)}$=0,0025, p<0,01). Como a Figura 4.5.6 ilustra, e principiando a análise pelo 3º ciclo, o aumento do rácio funcionário-aluno diminui as médias de classificações finais no geral, porém a reta dos estudantes com menores níveis socioeconómicos diminui de modo mais acentuado quando comparado com a linha dos estudantes com níveis socioeconómicos mais elevados, indicando que os alunos com menor volume de capitais são mais negativamente afetados pelo efeito do rácio funcionário-aluno na média das classificações finais. Quando se foca o ensino secundário, observa-se uma diferenciação evidente entre os estudantes com estatuto socioeconómico díspar: se para os alunos com maior volume de capitais um rácio funcionário-aluno maior não afeta negativamente as médias das classificações finais, antes pelo contrário, nos estudantes com um estatuto socioeconómico médio e, sobretudo, nos alunos com baixo volume de capitais, o aumento do rácio diminui consideravelmente a média de classificações finais. Como tal, um rácio funcionário-aluno mais elevado no ensino secundário não afeta negativamente a média das classificações finais dos estudantes com mais recursos, porém tem um efeito prejudicial nas médias das classificações finais daqueles que possuem menos capitais. Quando se isola os assistentes operacionais entre os funcionários não docentes, de modo a compreender se existem variações de relevo na análise, o rácio assistente operacional-aluno segue as mesmas tendências que o rácio funcionário-aluno em todos os ciclos de ensino, assim como na moderação do ISEI.

O rácio funcionário-aluno é mais importante para as médias das classificações finais dos estudantes que o rácio professor-aluno, verificando-se uma maior diferenciação no seu efeito entre os que possuem mais e menos recursos socioeconómicos.

CAPÍTULO 5

O (in)sucesso escolar enquanto espelho das desigualdades sociais

Neste capítulo aborda-se de forma integrada os diferentes fatores do insucesso escolar, de modo a compreender como cada uma das variáveis é estruturante nesta análise. Pretende-se, por um lado, confirmar a desigualdade que cada indicador produz, analisando-o individualmente e percebendo que meandros e impactos tem. Por outro lado, ao longo do capítulo tenciona-se traçar um quadro para melhor analisar estas questões: pensando individualmente em cada variável, é possível ter uma interpretação singular de cada uma delas, para posteriormente as relacionar entre si, de forma a obter uma perspetiva mais geral.

Assim, primeiro analisam-se os fatores das desigualdades sociais, seguidamente os fatores da organização escolar e, por fim, os resultados escolares, alcançando uma análise do panorama educativo português, variável a variável, numa análise mais incisiva.

5.1 A incidência da retenção e desistência escolar

Para analisar o (in)sucesso escolar, começa por se aprofundar a retenção e desistência escolar, cruzando com os restantes indicadores em análise, de modo a traçar um retrato da realidade da retenção escolar no sistema de ensino português. Posteriormente, no ponto 5.4 acerca dos perfis de insucesso, utilizam-se, juntamente com outros indicadores, a retenção e desistência escolar para criar perfis de insucesso e, assim, compreender melhor como se caraterizam os perfis de maior ou menor insucesso escolar.

A taxa de retenção e desistência escolar varia consoante o ciclo de ensino que os estudantes frequentam, aumentando progressivamente, como a Figura 5.1.1 demonstra.

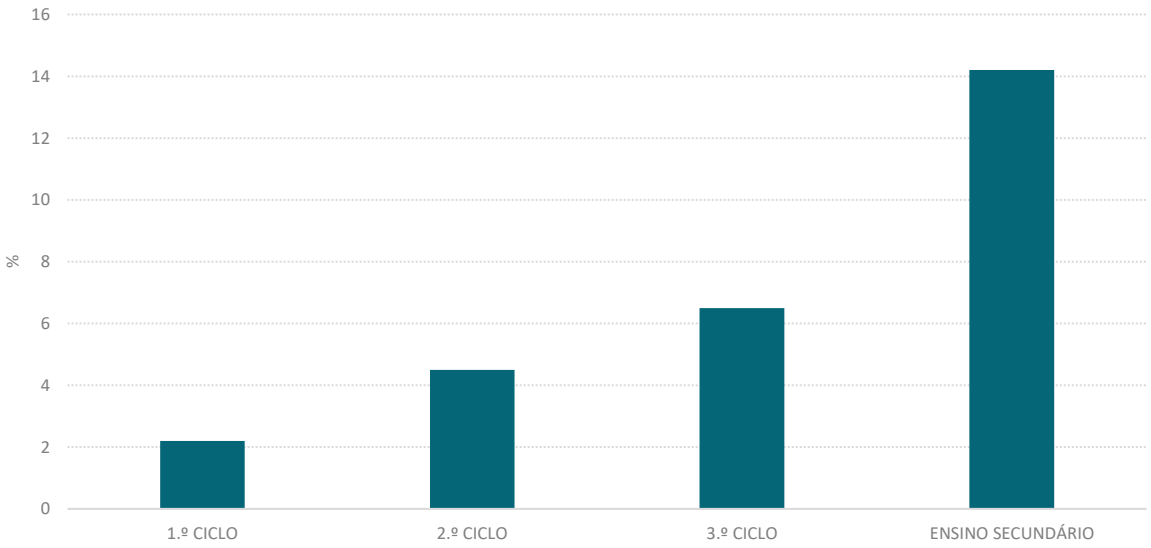


FIGURA 5.1.1 Alunos que retiveram ou desistiram, por ciclo de ensino, 2018/2019 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Se no 1º ciclo a taxa de retenção e desistência ronda os 2,2%, no 2º ciclo alcança os 4,5%, no 3º ciclo chega aos 6,5% e no ensino secundário aos 14,2% (Figura 5.1.1). No entanto, e apesar de estes dados permitirem compreender como vai evoluindo (e aumentando progressivamente) a taxa de retenção e desistência ao longo dos ciclos, em cada ciclo de ensino a realidade poderá ser bastante distinta, uma vez que em diferentes anos curriculares a taxa de retenção e desistência varia significativamente, como a Figura 5.1.2 ilustra.

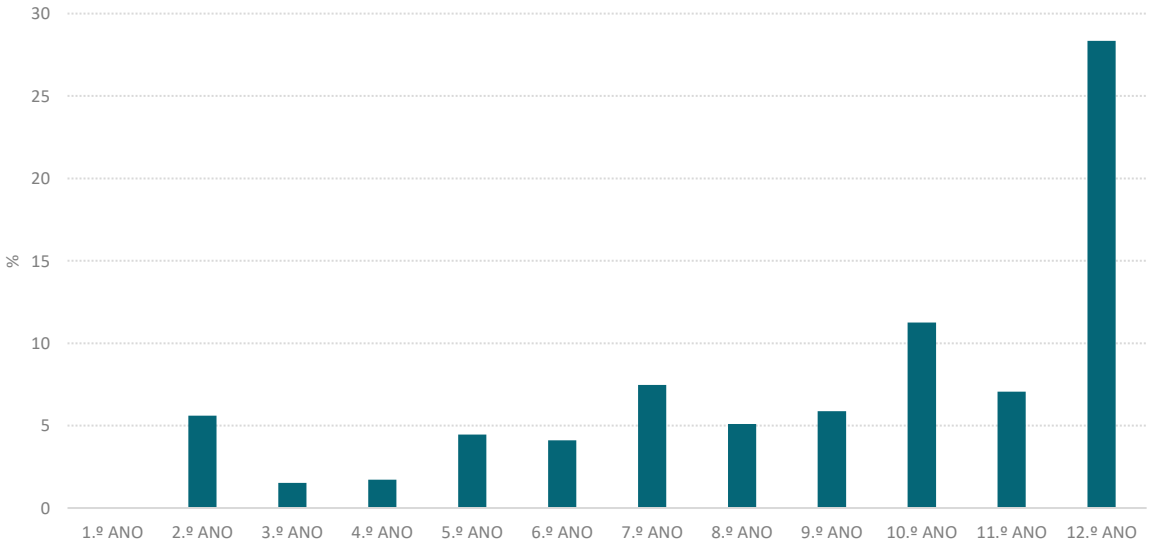


FIGURA 5.1.2 Alunos que retiveram ou desistiram, por ano curricular, 2018/2019 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Ao destrinçar a retenção e desistência por ano curricular, de facto, encontram-se diferenças assinaláveis. Em cada ciclo de ensino, o ano curricular em que os estudantes apresentam maiores taxas de retenção e desistência é o primeiro ano desse mesmo ciclo de ensino, à exceção do 1º ciclo (uma vez que não é possível reter nenhum estudante no 1º ano curricular, sendo nesse caso o 2º ano curricular o que apresenta maiores taxas de retenção e desistência) e do ensino secundário, devido à elevada taxa de retenção e desistência no 12º ano curricular. De facto, comparativamente com os restantes anos curriculares, o 12º é o que evidencia taxas de retenção e desistência mais elevadas, 28,3% em 2018/19, o que perfaz uma disparidade de pontos percentuais significativa em comparação com qualquer outro ano curricular.

Entre os alunos que ficam retidos ou desistem, 47,5% são beneficiários de ASE no 1º ciclo, 55,4% no 2º ciclo, 49,5% no 3º ciclo e 27,7% no ensino secundário. Contrariamente, entre os alunos que transitam de ano curricular, 32,1% são beneficiários de ASE no 1º ciclo, 40,4% no 2º ciclo, 36,7% no 3º ciclo e 27% no ensino secundário.

Este dado indica, ainda mais tendo em atenção os valores da frequência absoluta que traduzem números muito superiores de não beneficiários de ASE, comparativamente aos beneficiários no universo (representam mais do dobro no 1º ciclo, 1,4 vezes mais no 2º ciclo, 1,7 vezes mais no 3º ciclo e 2,7 vezes mais no ensino secundário), que sobretudo no ensino básico existe maior incidência das retenções e desistências entre os estudantes com menos volume de capital económico.

Ao analisar a percentagem dos alunos que ficam retidos ou transitam de ano curricular em cada classe social, com a finalidade de compreender o peso da retenção em cada uma, é de salientar que apenas em três classes sociais se verifica maior peso entre os que transitam que entre os que retêm: os Profissionais Técnicos e de Enquadramento, os Empresários, Dirigentes e Liberais e os Operários Industriais.

Deteta-se um outro grupo em que a proporção entre os que retêm e os que transitam é semelhante, composto pelos Trabalhadores Independentes pluriativos e pelos Empregados Executantes. Nas restantes classes sociais (Trabalhadores Independentes, Agricultores Independentes, Agricultores Independentes pluriactivos, Assalariados Agrícolas e Assalariados Executantes pluriactivos) observa-se um maior peso na retenção e desistência que na transição.

O facto de os filhos dos Operários Industriais obterem maior aprovação nos graus de ensino básico e secundário mas atingirem menos o ensino superior (Almeida & all, 2003), permite colocar a hipótese de as classificações finais relativamente baixas, quando comparadas a outras classes sociais, serem um entrave no acesso ao ensino superior.

Por outro lado, e apesar do panorama se ter alterado ligeiramente desde o início do século, o capital económico poderá também barrar a progressão nos estudos destes alunos. Assim, não seria, por hipótese, no caso dos Operários Industriais, a reprodução do capital cultural familiar que barra o

acesso ao ensino superior, dado que o desempenho escolar anterior permitiria aos alunos almejarem a inscrição nesse nível, mas sim o capital económico (embora seja de notar que estes estudantes, apesar do bom desempenho, obtêm médias de classificações finais relativamente baixas, quando comparadas com outras classes sociais, pelo que também poderá ser um entrave no acesso ao ensino superior) ou ainda o capital cultural numa perspetiva simbólica, na medida que as baixas escolaridades dos pais podem levá-los a uma menor interiorização da importância ao ensino superior.

Quanto menor é a escolaridade dos pais, maiores são as taxas de retenção e desistência dos estudantes em todos os ciclos de ensino. Deteta-se ainda que os rapazes têm maior insucesso escolar que as raparigas, também reflexo da feminização da escola a vários níveis. Estas diferenças de género estão mais presentes no ensino básico e mais dissipadas no ensino secundário.

As taxas de retenção e desistência mais elevadas encontram-se sobretudo no interior do país, estando a dicotomia litoral-interior muito presente quando se aborda o desempenho escolar. O dualismo também se observa, embora menos, na relação norte-sul, apresentando o sul do país piores resultados.

Os alunos de origem imigrante manifestam taxas de retenção e desistência superiores às dos autóctones. No entanto, quando se analisa o estatuto geracional, constata-se que os alunos de origem imigrante de primeira geração revelam taxas de retenção e desistência muito superiores, enquanto os de segunda geração exprimem valores próximos dos autóctones. Deste modo, os alunos já nascidos em Portugal acompanham a retenção e desistência dos autóctones, enquanto os alunos que não nascem em Portugal (alguns deles previsivelmente recém-chegados) são os que maiores taxas de retenção e desistência apresentam. Estes valores variam também consideravelmente consoante as regiões de origem dos alunos, verificando-se que se trata de um grupo heterogéneo não só socialmente mas também consoante a região de onde se é originário, fatores que se influenciam mutuamente.

5.2 O desvio etário como resultado da intensificação das tendências do insucesso escolar

O desvio etário entre a idade dos alunos e a idade modal escolar desses mesmos alunos[148] revela as possíveis discrepâncias resultantes do insucesso escolar continuado, apresentando o número de retenções que um mesmo aluno acumulou. O desvio etário de um ano pode não ser estruturante, uma vez que pode reportar-se a casos pontuais que não configuram forçosamente um percurso marcado

[148] Ou seja, a idade esperada de frequência de determinado ano escolar.

pelo insucesso continuado, como por exemplo a entrada no sistema de ensino um ano mais tarde, a mudança de escola que logra atrasar um ano o percurso escolar, a mudança de curso ou de modalidade de ensino, migrações que forçaram a perca de um ano, ou a retenção[149].

No entanto, e como notam Seabra *et al.* (2016), o desvio etário afigura-se de diferentes formas consoante os grupos sociais, conforme foi explorado no Capítulo 3, referente aos indicadores de desigualdade social. De facto, e como discutido anteriormente, os alunos com maior insucesso escolar continuado inserem-se, regra geral, em famílias com menos recursos económicos, com menores habilitações literárias e originários de classes sociais menos dotadas de capitais de diferentes tipos.

Quando se analisa territorialmente, os estudantes fortemente marcados pelo insucesso escolar continuado estão mais matriculados em escolas situadas no interior e no sul do país, regiões pautadas por maiores níveis de pobreza, por PIB *per capita* inferior e por um coeficiente de Gini mais elevado.

A Figura 5.2.1 apresenta a percentagem de alunos consoante o desvio etário, por ano de escolaridade, no ano letivo 2018/19.

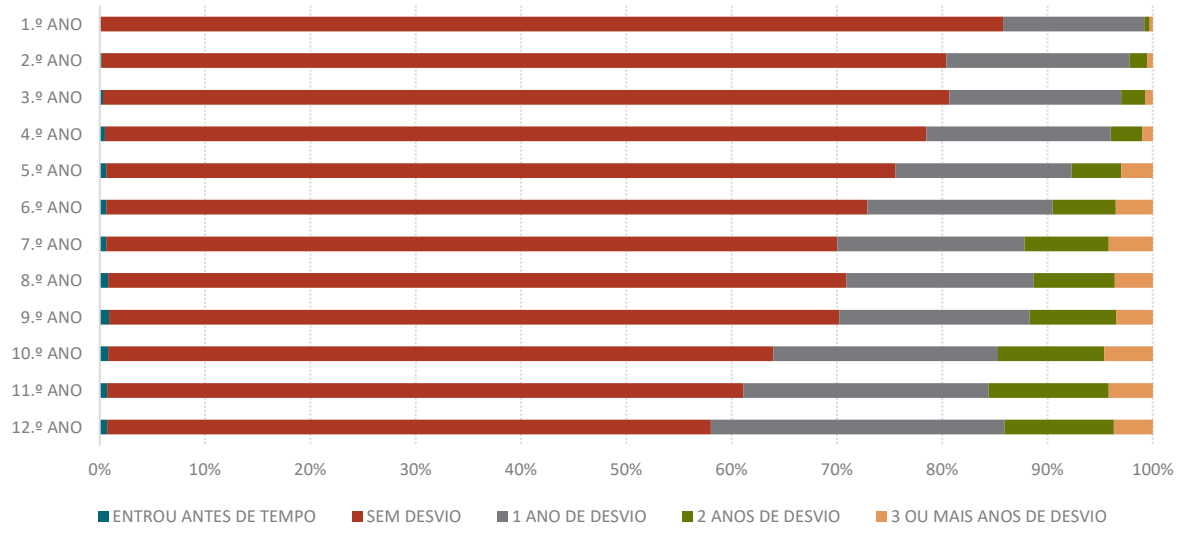


FIGURA 5.2.1 Alunos consoante o desvio etário, por ano de escolaridade, 2018/19 (%)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

[149] Apesar de não ser possível ter acesso a dados mais desagregados e compreender melhor os motivos do desvio etário, de modo geral trata-se de dados fidedignos quanto às tendências de insucesso escolar acumulado, numa perspetiva macro. Poderia ter-se realizado um exercício de acompanhamento dos estudantes de modo longitudinal pelas diferentes bases de dados dos 12 anos letivos anteriores e tentar traçar o percurso real do estudante. Esta foi uma hipótese ponderada para dar robustez ao presente indicador, no entanto, quando a presente dissertação foi realizada, dadas as possibilidades objetivas de tal exercício, tendo em consideração as infraestruturas e equipamentos disponibilizados pela DGEEC, assim como as debilidades e os casos omissos encontrados nas bases de dados passadas, sobretudo anteriores a 2013/14, optou-se por não prosseguir e utilizar este indicador como *proxy*.

Conforme a Figura 5.2.1 demonstra, quanto mais se avança na idade, mais se tem probabilidade de ficar retido. Este facto é enquadrável uma vez que, embora se possa ficar retido mais de um ano no mesmo ano curricular, o mais provável é que a multiplicação das retenções se estenda ao longo do percurso.

No 1º ciclo a não existência de desvio etário representa 81,2% dos alunos, no 2º ciclo desce para 74,2%, no 3º ciclo para 70,4% e no ensino secundário atinge os 61,2%. Comparando o 1º com o 12º ano curricular, enquanto no primeiro ano 85,8% de alunos não tem desvio etário, no 12º ano esse valor desce para 58,1%. Sabendo que a retenção escolar compromete o cumprimento da escolaridade obrigatória (Verdasca, 2017), o facto de 42% dos estudantes matriculados no 12º ano terem desvio etário é expressivo (sendo que 14,1% tem 2 ou mais anos de desvio), uma vez que tal sugere que, provavelmente, estes estudantes encontram-se no limiar da idade obrigatória ou já a ultrapassaram, estando matriculados pela vontade de terminar o 12º ano curricular mas, se desejassem, poderiam não o fazer.

Como a Figura 5.2.2 ilustra, tanto numa análise por ciclos de ensino como por anos curriculares, quanto mais elevado é o desvio etário dos alunos, maior é a taxa de retenção e desistência, o que questiona a eficiência da medida de retenção escolar, uma vez que alunos que já estiveram anteriormente em situação de retenção tendem a reter mais que os outros, realidade que se verifica ser progressiva à medida que aumentam os anos de retenção e desistência acumulados.

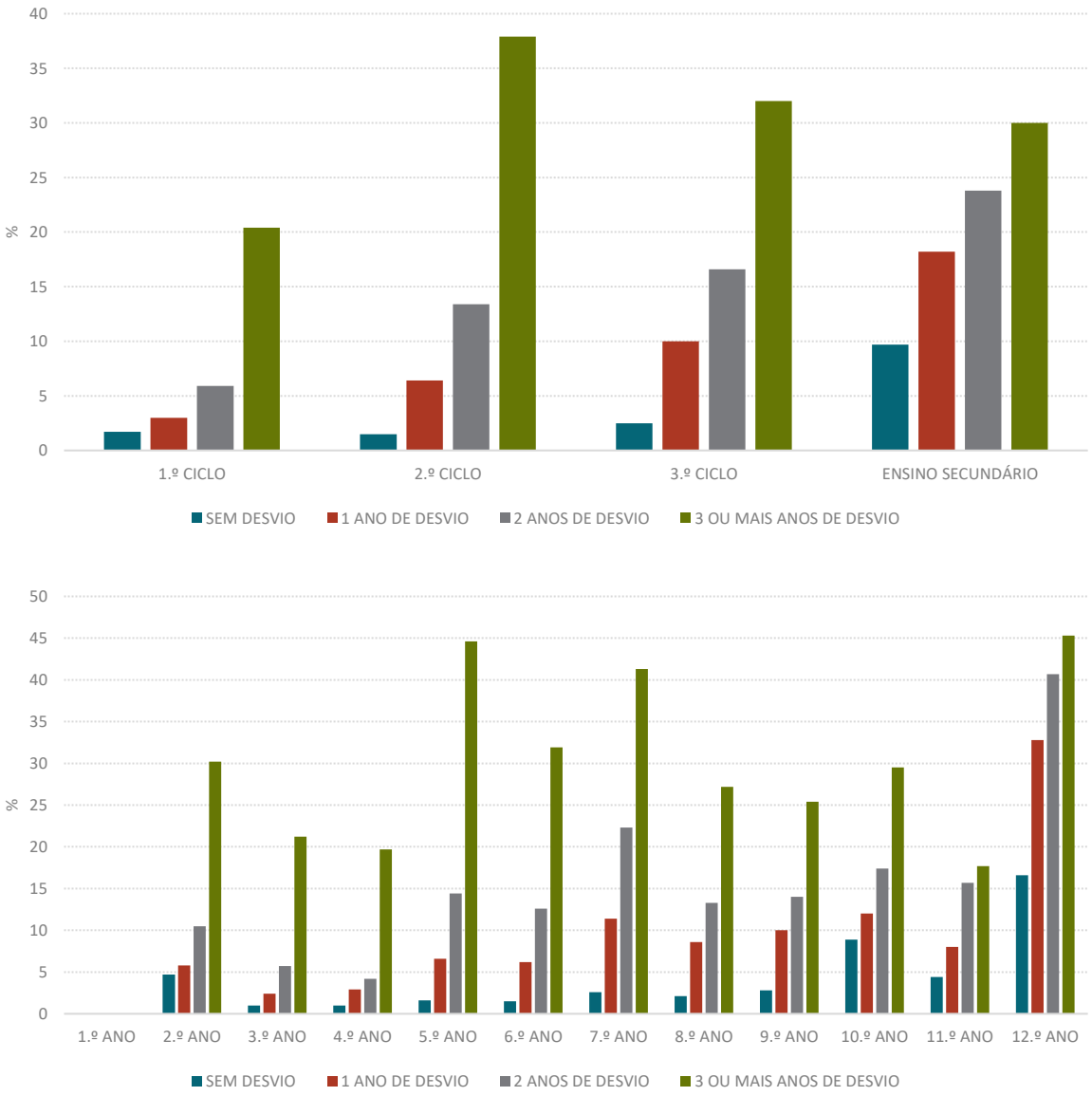


FIGURA 5.2.2 Alunos consoante o desvio etário, por taxa de retenção e desistência, por ciclo de ensino e por ano de escolaridade, 2018/19 (%)

$\rho = -0{,}199, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Ao analisar os estudantes consoante o desvio etário por taxa de retenção e desistência e por ciclo de ensino, constata-se que é no ensino secundário que as taxas de retenção e desistência são superiores na maioria dos estudantes, tenham eles um historial de insucesso escolar ou não, à exceção dos alunos com 3 ou mais anos de desvio, que apresentam taxas de retenção e desistência superiores tanto no 2º como no 3º ciclo de ensino. A particularidade dos alunos com 3 ou mais anos de desvio etário poderá dever-se, em parte, ao facto de estudantes com uma trajetória de insucesso tão elevado terem, expectavelmente, abandonado o sistema de ensino em ciclos anteriores, não alcançando o ensino secundário. Poderá também ser fruto do facto de estes alunos já não estarem abrangidos pela

escolaridade obrigatória, uma vez que têm 18 ou mais anos e, como tal, a manutenção da matrícula no ensino secundário é voluntária. Na perspetiva inversa, as taxas mais reduzidas de retenção e desistência encontram-se no 1º ciclo em todos os estudantes com algum desvio etário, no entanto, no caso dos alunos sem desvio, é no 2º ciclo que as taxas de retenção e desistência são menores.

Quando a análise é feita por ano curricular, é no 12º ano que as taxas de retenção e desistência são mais elevadas em todas as categorias do desvio etário. No entanto, as taxas mais reduzidas situam-se no 3º e 4º ano de escolaridade, à exceção dos estudantes com 3 ou mais anos de desvio, cujas taxas de retenção e desistência são superiores no 11º e no 4º ano.

No 1º ciclo de ensino, a taxa de retenção e desistência é mais elevada no 2º ano e mais reduzida no 4º ano, à exceção dos estudantes com 1 ano de desvio, em que é mais elevada no 3º ano. No 2º ciclo de ensino, a retenção e desistência é sempre mais alta no 5º ano e mais baixa no 6º ano. No 3º ciclo, as taxas de retenção e desistência dos estudantes com experiências de insucesso escolar passado são mais elevadas no 7º ano e entre os alunos sem experiência de insucesso são mais elevadas no 9º ano. São tendencialmente mais reduzidas no 8º ano, à exceção dos estudantes com muito insucesso escolar acumulado (3 ou mais anos), nos quais é no 9º ano que se encontram as taxas mais reduzidas.

Em síntese, no ensino básico as taxas de retenção e desistência são mais elevadas, independentemente do desvio etário, no 1º ano curricular do ciclo de estudos[150]. No ensino secundário os valores são sempre mais reduzidos no 11º ano e mais elevados no 12º ano, também fruto das particularidades deste ano para a conclusão da escolaridade obrigatória.

5.3 Relação entre as classificações finais dos alunos e as suas trajetórias escolares

Para aprofundar os dados acerca do (in)sucesso escolar, analisou-se a média das classificações finais. Se a retenção ou o insucesso escolar continuado permitem traçar uma linha entre os alunos que, naquele ou noutros anos, tiveram insucesso escolar, a média das classificações finais possibilita a análise mais fina acerca deste (in)sucesso escolar, bem como escalonar os diferentes alunos consoante os resultados escolares que obtêm. De facto, e como se foi verificando ao longo da presente dissertação, as médias de classificações finais aparentam ser um indicador privilegiado para estudar o (in)sucesso escolar (o que não descarta uma análise de diferentes indicadores conjugados), uma vez que permite uma leitura mais detalhada do fenómeno.

[150] À exceção do 1º ciclo, em que não é possível reter no 1º ano, pelo que nesse caso é o 2º ano o que maiores taxas de retenção e desistência apresenta.

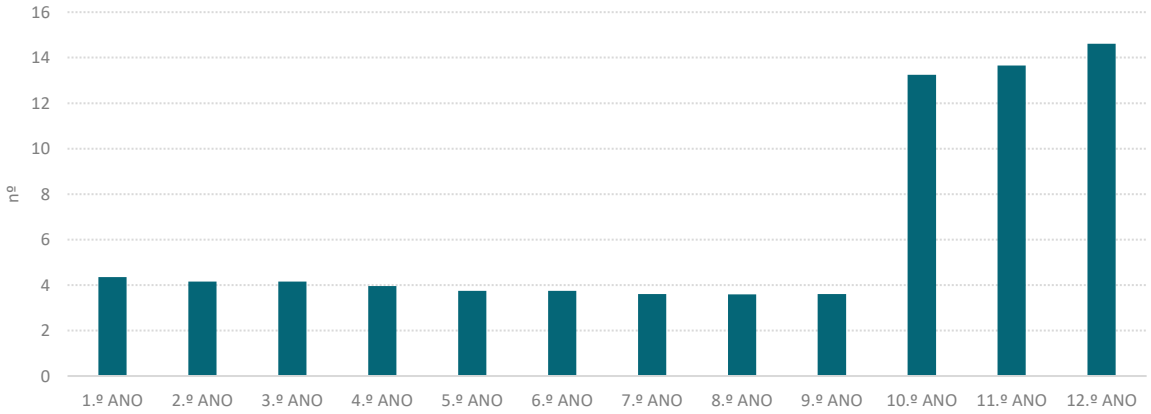


FIGURA 5.3.1 Média das classificações finais dos alunos, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº)

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Como a Figura 5.3.1 aponta, a média das classificações finais vai diminuindo à medida que se avança nos ciclos de ensino. Enquanto no ensino básico a variação entre anos curriculares não é expressiva, no ensino secundário esta é mais marcada[151], com uma evolução positiva a cada ano curricular, o que significa que as médias de classificações finais vão aumentando.

Este dado poderá também ser um espelho do insucesso escolar, uma vez que são menos os estudantes que alcançam o 12º ano, comparativamente ao 11º ano e ao 10º ano e, como tal, os que avançam nestes anos de escolaridade poderão ter maior sucesso escolar, uma vez ultrapassadas as barreiras anteriores.

A Figura 5.3.2 ilustra a média das classificações finais dos alunos consoante a situação do aluno no final do ano.

[151] Deve-se, no entanto, ter em consideração que a escala avaliativa é diferente: no ensino básico varia entre 1 e 5, enquanto no ensino secundário entre 1 e 20, o que permite amplitudes mais consideráveis.

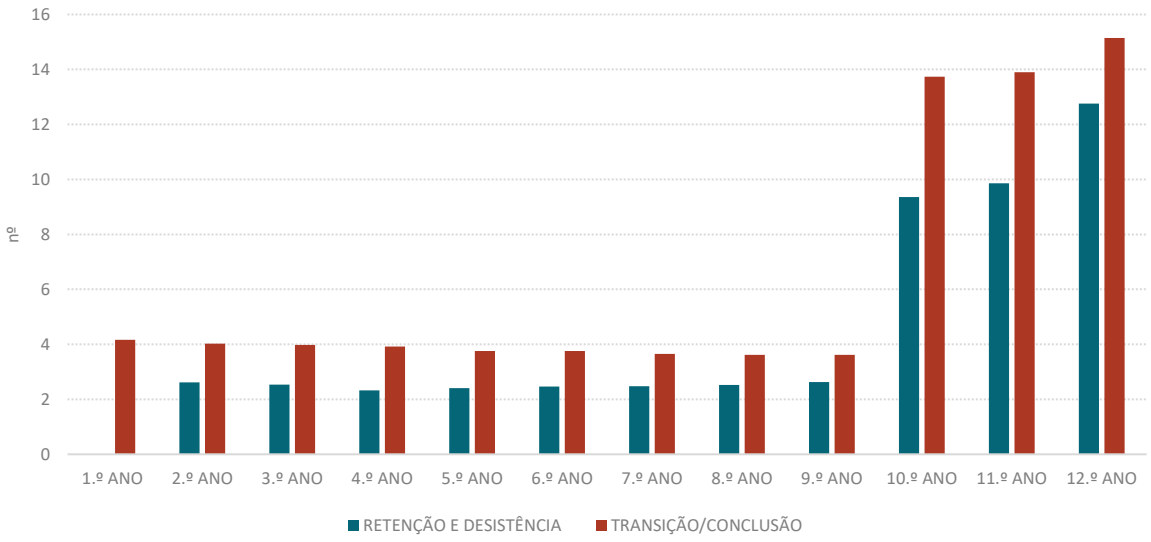


FIGURA 5.3.2 Média das classificações finais dos alunos, por taxa de retenção e desistência e taxa de transição/conclusão, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº)

$\rho = -0{,}058, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

As médias de classificações finais entre os alunos que transitam ou concluem diminuem gradualmente ao longo dos anos curriculares no ensino básico e aumentam no ensino secundário. Entre os estudantes que retém ou desistem, a média das classificações finais entre o 1º e do 11º ano é sempre negativa, realidade que não se verifica no 12º ano, cuja média é 12,8 valores. Deste modo se constata a relevância dos exames nacionais no 12º ano, além do facto de para se concluir este ano ser necessário aprovar todas as disciplinas do ciclo de estudos, conduzindo a retenções de estudantes que, de outra forma, teriam médias para transitar.

A Figura 5.3.3 procede à mesma análise mas tendo em consideração não a situação dos alunos no final do ano mas o seu insucesso escolar acumulado.

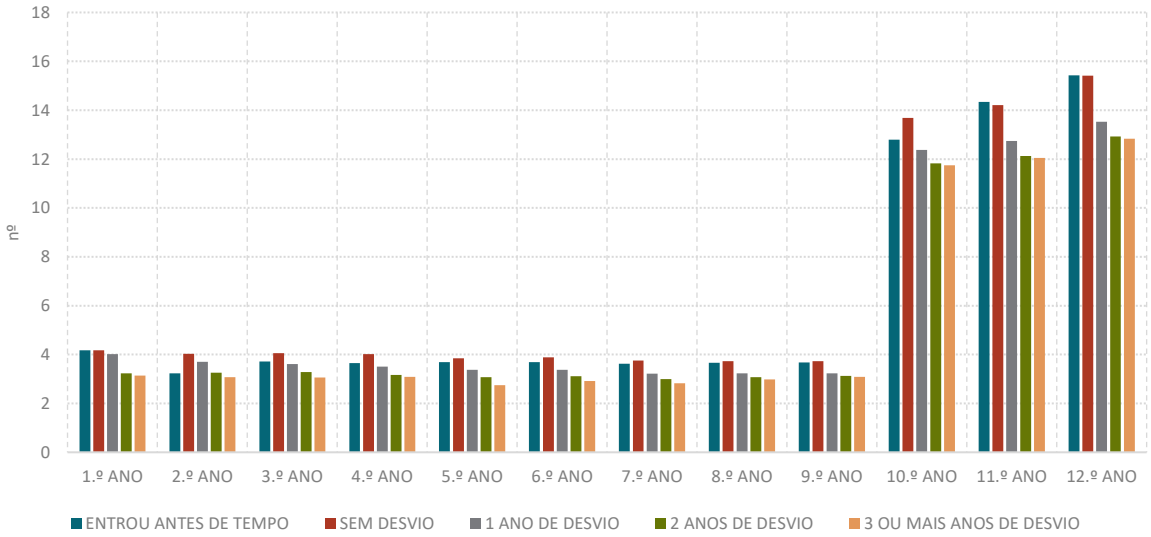


FIGURA 5.3.3 Média de classificações final dos alunos, por desvio etário, por ano de escolaridade, 2018/19 (nº)

$\rho = -0{,}015, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Os estudantes sem insucesso escolar passado obtêm médias de classificações finais superiores. Embora a diferença seja pouco relevante, no 11º e no 12º ano curricular os estudantes que entram antes de tempo terminam o ano com médias mais elevadas.

Os alunos que entraram antes de tempo e os que não apresentam desvio etário, que correspondem ao grupo de alunos sem insucesso escolar passado, são os que em todos os anos curriculares apresentam médias mais elevadas, descendo gradualmente à medida que aumentam os anos de desvio etário. Deste modo, é possível constatar que a média de classificações finais dos alunos está relacionada com o seu insucesso escolar passado, uma vez que quanto mais marcado pelo insucesso escolar é o percurso dos estudantes, menor é a sua média de classificações finais.

Apesar do desvio etário, as médias de classificações finais são sempre positivas, à exceção dos estudantes com 3 ou mais anos de desvio etário no 5º, 6º, 7º e 8º anos curriculares, casos em que são negativas. Tal indica que os estudantes com maior insucesso escolar passado tendem a obter médias de classificações negativas nestes anos curriculares e, como tal, mantêm o insucesso escolar elevado verificado anteriormente.

5.4 Perfis de (in)sucesso escolar e a sua caraterização

Ao longo da presente dissertação foram-se explorando diferentes fenómenos associados ao (in)sucesso escolar, às suas raízes sociais, à interferência da organização escolar e às suas consequências. Neste ponto analisar-se-á uma conceptualização de perfis de sucesso escolar, criada através de uma análise de *clusters*, para cada um dos ciclos de ensino e, no caso do ensino secundário, para cada um dos anos curriculares.

É de sinalizar que, no caso dos estudantes do 1º ciclo de ensino, os casos omissos nesta variável são bastante consideráveis (53,9%), pelo que a informação acerca destes estudantes não será apresentada ou, nos casos em que o é, a sua análise deve ser especialmente cautelosa.[152]

O Quadro 5.4.1 apresenta os perfis de (in)sucesso escolar dos alunos, consoante o ciclo de ensino no ensino básico e consoante o ano curricular no ensino secundário.

QUADRO 5.4.1 Perfis de (in)sucesso escolar dos alunos, por análise de *clusters* efetuada

1.º CICLO	2.º CICLO	3.º CICLO	10º ANO	11º ANO	12º ANO
SUCESSO GERAL	SUCESSO GERAL	SUCESSO GERAL	SUCESSO COM ÓTIMA MÉDIA	SUCESSO COM ÓTIMA MEDIA	SUCESSO COM ÓTIMA MÉDIA
SUCESSO COM MÉDIA BAIXA	SUCESSO COM MÉDIA BAIXA	SUCESSO COM MÉDIA BAIXA	SUCESSO COM BOA MÉDIA	SUCESSO COM BOA MÉDIA	SUCESSO COM BOA MÉDIA
SUCESSO COM INSUCESSO PASSADO E BOA MÉDIA	SUCESSO COM INSUCESSO PASSADO	SUCESSO COM INSUCESSO PASSADO	SUCESSO COM MÉDIA BAIXA	SUCESSO COM MÉDIA BAIXA	SUCESSO COM INSUCESSO PASSADO
SUCESSO COM INSUCESSO PASSADO	INSUCESSO SEM INSUCESSO PASSADO	INSUCESSO SEM INSUCESSO PASSADO	SUCESSO COM INSUCESSO PASSADO	SUCESSO COM INSUCESSO PASSADO	INSUCESSO COM INSUCESSO PASSADO E MÉDIA POSITIVA
	INSUCESSO GERAL	INSUCESSO GERAL	INSUCESSO GERAL	INSUCESSO GERAL	INSUCESSO GERAL

Existem diferentes perfis consoante o ciclo de ensino ou o ano curricular que se analisa, embora se verifique uma tendência que acompanha transversalmente a análise. Grosso modo, embora se opte pela não agregação dos perfis (tanto para respeitar o resultado da análise de *clusters*, como para obter uma análise mais detalhada), encontram-se diferentes grupos de alunos, escalonados no Quadro 5.4.1 da cor mais clara (maior sucesso escolar) para a mais escura (maior insucesso escolar): i) o grupo de alunos com sucesso escolar evidente, que no ensino secundário se desagrega em dois perfis; ii) o grupo

[152] A caraterização de cada um dos *clusters* encontra-se no Anexo J.

de estudantes que, obtendo sucesso escolar, obtém médias relativamente baixas; iii) o grupo de alunos que alcança sucesso escolar no ano em análise, embora tenha tido insucesso no seu percurso escolar; iv) o insucesso escolar generalizado, pois encontram-se em situação de retenção ou desistência, obtiveram uma média de classificações negativa e tiveram uma trajetória escolar marcada pelo insucesso. Existem dois perfis que não se encaixam nestes grupos. Um que se verifica no 2º e 3º ciclo, e que corresponde aos alunos com insucesso escolar pela primeira vez (e, como tal, o seu passado não é marcado por insucesso) e outro que se apura no 12º ano, de insucesso escolar com trajetória anterior de insucesso mas com médias de classificações finais positivas.

Analisando os perfis e a forma como estes estão distribuídos, constata-se que, regra geral, enquanto no 2º e no 3º ciclo existe o perfil de estudantes com insucesso escolar presente sem insucesso passado e o perfil de alunos com ambos os insucessos, no 10º e 11º ano o mesmo não se verifica e, quando existe insucesso, o mesmo já tinha sucedido em anos anteriores. Tal poderá indicar que os estudantes que estão em situação de retenção nestes anos estavam já marcados por insucesso escolar anterior.

Ao cruzar os perfis de (in)sucesso escolar com o capital económico (Figura 5.4.1), constata-se que, na maioria dos casos, a percentagem de alunos beneficiários de ASE vai aumentando à medida que se aproxima dos perfis com maior insucesso escolar. No entanto, tanto no 2º como no 3º ciclo, os estudantes com sucesso escolar mas com insucesso anterior têm proporcionalmente menores rendimentos que os alunos com insucesso escolar mas sem insucesso passado. Tal indica que nestes ciclos de ensino o insucesso escolar passado é mais pautado por estudantes com carências económicas que a retenção do ano da análise.

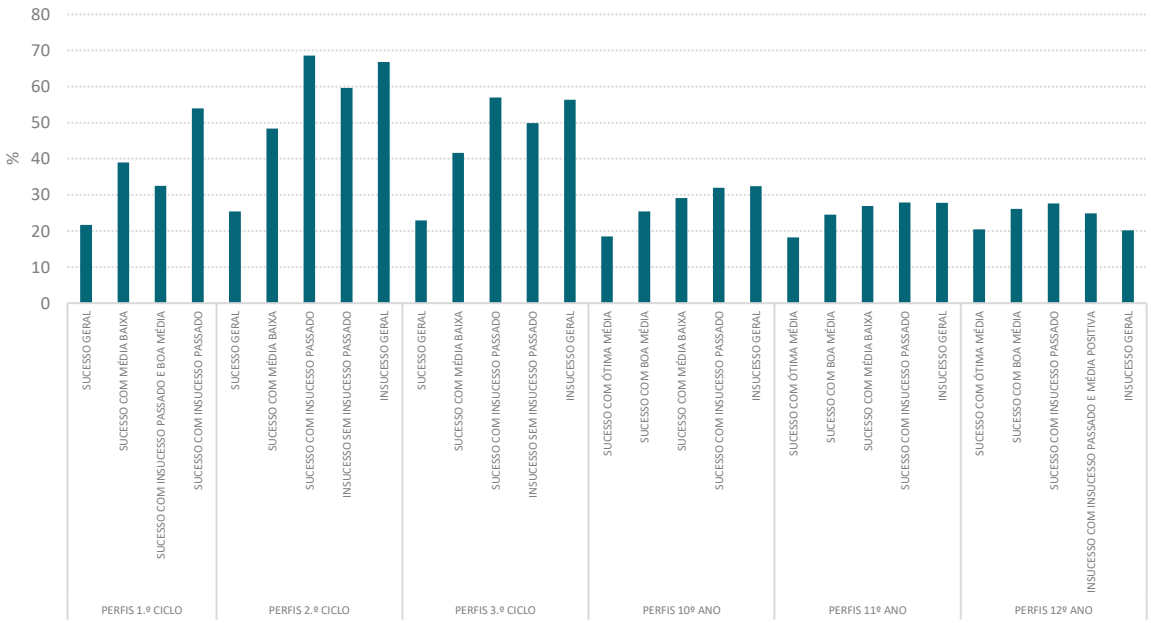


FIGURA 5.4.1 Perfis de (in)sucesso escolar por beneficiários de ASE, 2018/19 (%)

$\rho = -0{,}217, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}259, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}210, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}096, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}066, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}027, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

No 10º e no 11º ano a proporção de beneficiários de ASE vai aumentando progressivamente à medida que se avança para os perfis com maior insucesso escolar, vincando a relação entre o insucesso escolar e a falta de recursos económicos. Já no 12º ano os perfis associados ao insucesso escolar presente apresentam uma proporção de beneficiários de ASE semelhantes aos perfis com sucesso escolar, sendo o perfil com maior percentagem de beneficiários de ASE o dos estudantes com sucesso escolar naquele ano, ainda que registassem insucesso escolar passado[153]. Assim, e mais uma vez, o insucesso escolar passado está relacionado com maiores carências económicas.

A Figura 5.4.2 apresenta os perfis de (in)sucesso escolar retratados consoante a escolaridade dos progenitores no ano letivo 2018/19.

[153] Sendo de vincar que estar matriculado no 12º ano e ter insucesso escolar passado, à partida, significa que os alunos se mantêm na escola por opção, uma vez que já terão atingido a maioridade e, assim, já não se incluem no período da escolaridade obrigatória.

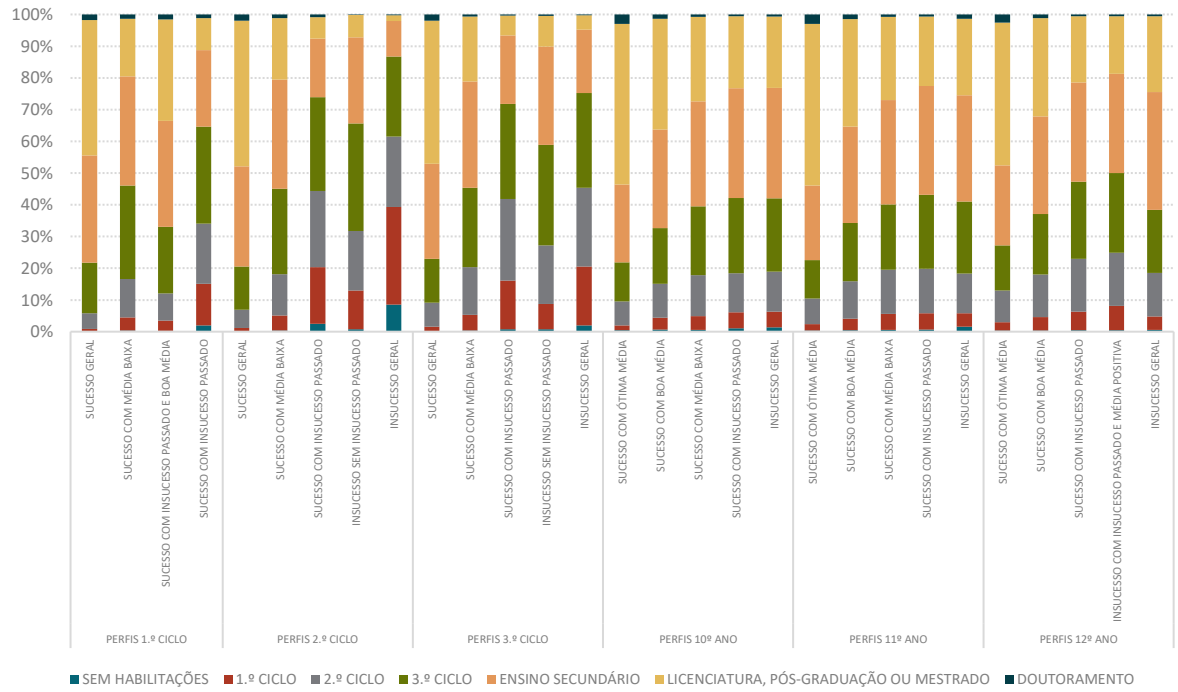


FIGURA 5.4.2 Perfis de (in)sucesso escolar, por escolaridade dos pais, 2018/19 (%)

$\rho = -0{,}310, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}378, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}337, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}192, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}188, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}198, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Os diferentes perfis de (in)sucesso escolar variam consideravelmente consoante a escolaridade atingida pelos pais. Traçando a fronteira nos progenitores que têm habilitações literárias ao nível do ensino superior, é possível desde logo constatar uma clara diferenciação entre os perfis, reforçando a tese da forte relação entre o insucesso escolar e o capital cultural de origem.

De facto, entre os estudantes que frequentam o ensino básico, os perfis de maior sucesso escolar são marcados por uma (quase) maioria de progenitores que concluíram o ensino superior, enquanto nos perfis de maior insucesso os pais com ensino superior representam cerca de 10%. Esta tendência agudiza-se nos perfis de insucesso geral no 2º e 3º ciclos, em que os progenitores com ensino superior representam menos de 5%.

Entre os alunos matriculados no ensino secundário verifica-se a mesma tendência mas com contornos ligeiramente diferentes. Os perfis caraterizados por mais sucesso escolar continuam com uma maioria de progenitores com ensino superior, no entanto, quando se analisam os perfis com maior insucesso escolar, e embora se mantenham como os com menores habilitações literárias, os pais com ensino superior representam cerca de 20%. Tal poderá indicar que os estudantes cujos pais possuem ensino superior tenham menor retenção no mesmo ano curricular, alcançando proporcionalmente mais o ensino secundário, mesmo que neste ciclo de ensino por vezes apresentem maior insucesso escolar que nos ciclos de ensino anteriores.

Como verificado relativamente ao capital económico, e respeitante ao ensino básico, nos perfis com insucesso escolar mas sem trajetória passada de insucesso existem proporcionalmente mais pais detentores de ensino superior que nos perfis com sucesso escolar marcados por trajetórias anteriores de insucesso, o que indica que estas trajetórias poderão ser mais marcadas por menor capital cultural de origem que o insucesso presente. Quanto mais passado se enquadra o insucesso escolar, mais precoce este é, indicando que ser retido num momento anterior será mais prejudicial para os estudantes que uma retenção tardia. No 11º ano verifica-se a mesma tendência, tal como no 12º, embora neste último ano curricular exista uma combinação entre os estudantes com insucesso presente e passado mas boa média, cujos pais apresentam proporcionalmente menos ensino superior que os perfis de sucesso com insucesso passado, cujos progenitores, por sua vez, têm menos ensino superior que o insucesso geral.

Assim, e apesar das variações identificadas consoante as habilitações específicas dos pais (também os perfis de insucesso são mais marcados por progenitores sem habilitações, por exemplo), verifica-se uma clara relação entre perfis de maior sucesso escolar e níveis mais elevados de escolaridade dos pais, assim como o inverso. Deste modo, evidencia-se a reprodução do (in)sucesso escolar por via dos capitais culturais.

A Figura 5.4.3 ilustra os perfis de (in)sucesso escolar retratados consoante a classe social de origem familiar, no ano letivo 2018/19.

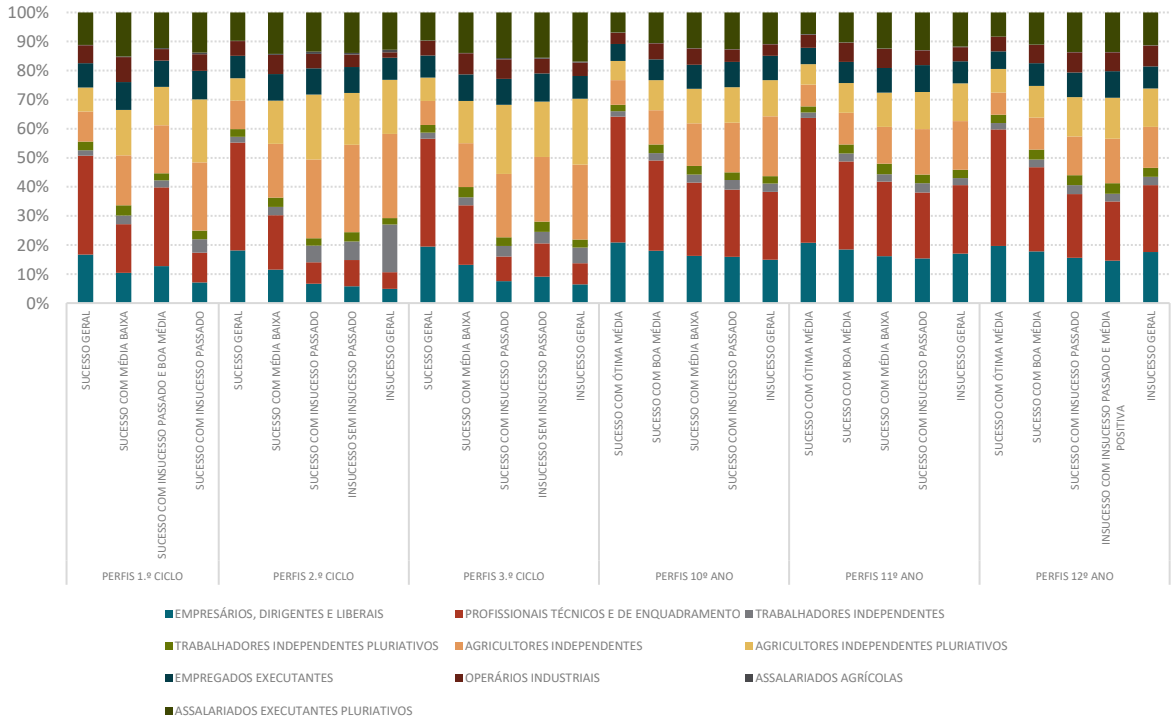


FIGURA 5.4.3 Perfis de (in)sucesso escolar, por classe social familiar, 2018/19 (%)

$X^2_{(30,\ 148.244)} = 17.139{,}637, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}340, p < 0{,}001$ | $X^2_{(40,\ 153.296)} = 19.766{,}949, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}359, p < 0{,}001$ | $X^2_{(40,\ 234.425)} = 23.163{,}393, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}314, p < 0{,}001$ | $X^2_{(40,\ 64.661)} = 2.510{,}643\ p < 0{,}001$ | $V = 0{,}197, p < 0{,}001$ | $X^2_{(40,\ 57.382)} = 2.096{,}717, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}191, p < 0{,}001$ | $X^2_{(40,\ 60.014)} = 2.106{,}400, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}187, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Encontram-se algumas diferenças na proporção das diversas classes sociais em cada um dos perfis de (in)sucesso escolar (Figura 5.4.3). A proporção de filhos cujos progenitores são sobretudo Profissionais Técnicos e de Enquadramento mas também Empresários, Dirigentes e Liberais vai diminuindo à medida que os perfis se caraterizam por maior insucesso escolar, evidenciando o sucesso escolar que marca estas duas classes sociais. Os oriundos de Operários Industriais apresentam uma proporção semelhante em todos os perfis, embora com maior peso nos perfis de sucesso escolar intermédio. Já os filhos de Trabalhadores Independentes pluriativos, Empregados Executantes, Assalariados Agrícolas e Assalariados Executantes pluriativos apresentam uma proporção relativamente semelhante em todos os perfis de insucesso escolar, distribuindo-se de modo uniforme e, assim, no caso destes estudantes, a pertença a determinada classe social é menos marcada pelos perfis de (in)sucesso escolar. Entre os filhos dos Agricultores Independentes, o peso em cada perfil também é semelhante, à exceção dos perfis de maior sucesso escolar, em que apresentam valores mais reduzidos. Os Trabalhadores Independentes são a classe social familiar que aumenta a sua proporção à medida que

se avança para os perfis de maior insucesso escolar, o que indica que esta é uma classe social caracterizada por maior insucesso escolar.

A Figura 5.4.4 contem os perfis de (in)sucesso escolar consoante o sexo, no ano letivo 2018/19.

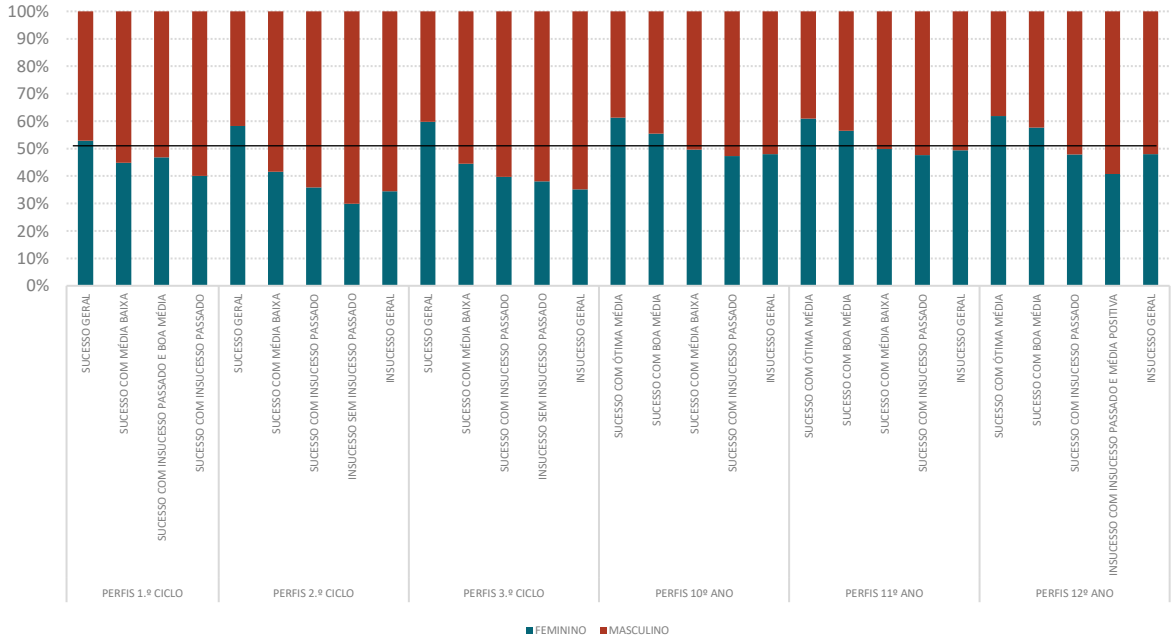


FIGURA 5.4.4 Perfis de (in)sucesso escolar, por sexo, 2018/19 (%)

$X^2_{(3,\ 148.244)} = 1.318{,}030, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}094, p < 0{,}001$ | $X^2_{(4,\ 153.296)} = 4.989{,}010, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}180, p < 0{,}001$ | $X^2_{(4,\ 234.425)} = 6.116{,}897, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}162, p < 0{,}001$ | $X^2_{(4,\ 64.661)} = 613{,}296\ p < 0{,}001$ | $V = 0{,}097, p < 0{,}001$ | $X^2_{(4,\ 57.382)} = 521{,}039, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}095, p < 0{,}001$ | $X^2_{(4,\ 60.014)} = 1.301{,}394, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}147, p < 0{,}001$ |
FONTE | DGEEC (dados próprios)

Enquanto nos perfis de sucesso geral (no caso do ensino secundário repartidos em dois, os perfis com ótima média e os com boa média) existe uma maioria de alunas inscritas, no caso dos restantes perfis, mais frisados pelo insucesso escolar, a maioria passa a ser masculina. De facto, apenas existe maioria feminina nos perfis de maior sucesso escolar (no ensino básico o sucesso geral e no ensino secundário o sucesso com ótima média e o sucesso com boa média), sendo os restantes perfis maioritariamente masculinos. Se estes valores são mais visíveis no ensino básico, em que se deteta uma diferença relevante entre sexos nos diferentes perfis, esta dissipa-se mais no ensino secundário, uma vez que neste grau de ensino os perfis de sucesso com média baixa e os perfis de insucesso geral têm proporções aproximadas, ainda que se registe uma maioria masculina.

A Figura 5.4.5 apresenta a relação entre a origem imigrante e os perfis de (in)sucesso escolar, no ano letivo 2018/19.

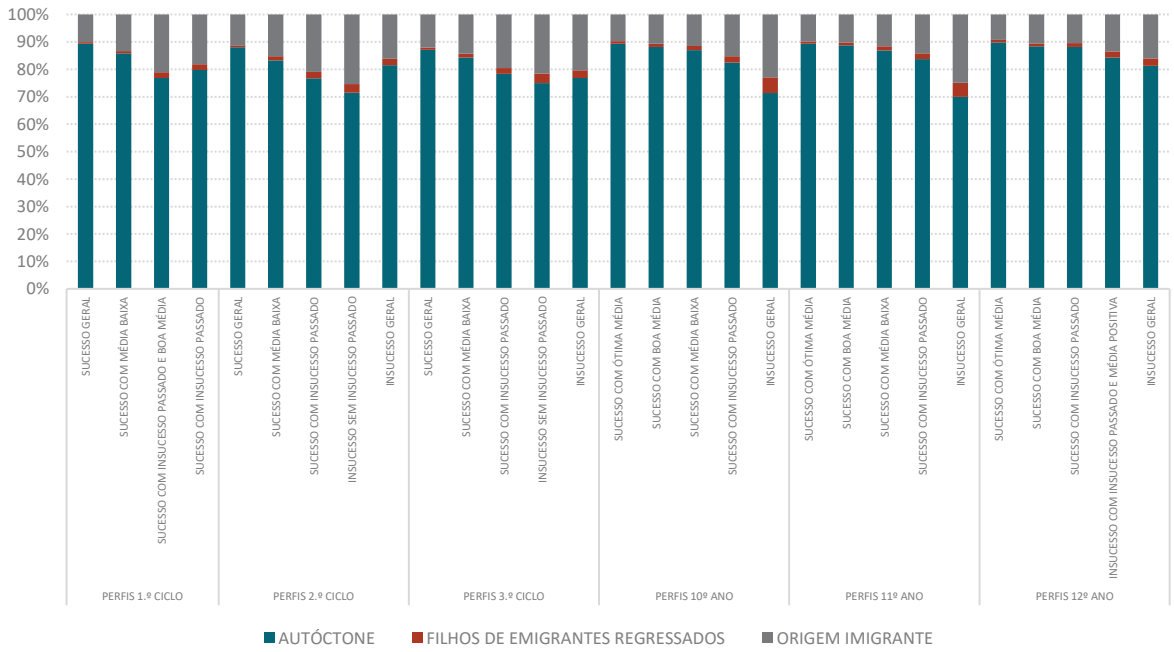


FIGURA 5.4.5 Perfis de (in)sucesso escolar, por origem imigrante, 2018/19 (%)

$X^2_{(6,\ 145.553)} = 2.023{,}605, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}118, p < 0{,}001$ | $X^2_{(8,\ 150.056)} = 1.561{,}405, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}102, p < 0{,}001$ | $X^2_{(8,\ 229.067)} = 1.824{,}404, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}089, p < 0{,}001$ | $X^2_{(8,\ 62.612)} = 1.068{,}585\ p < 0{,}001$ | $V = 0{,}131, p < 0{,}001$ | $X^2_{(8,\ 55.615)} = 647{,}714, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}108, p < 0{,}001$| $X^2_{(8,\ 57.797)} = 232{,}542, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}063, p < 0{,}001$ |
FONTE: DGEEC (dados próprios)

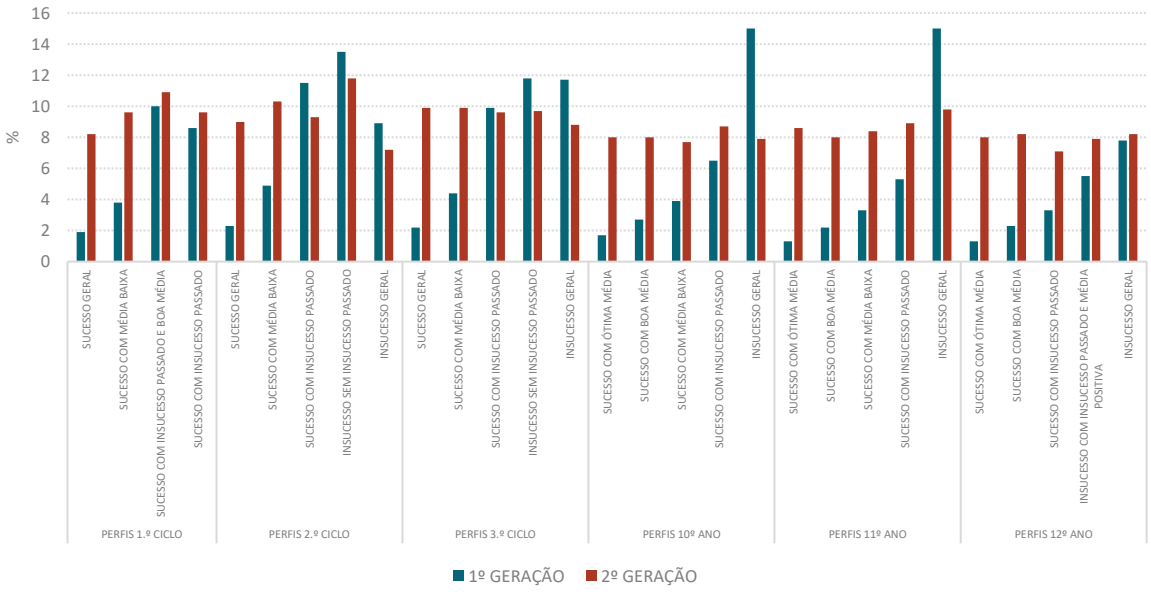


FIGURA 5.4.6 Perfis de (in)sucesso escolar, por geração, 2018/19 (%)

$X^2_{(9,\ 145.553)} = 3.558{,}535, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}156, p < 0{,}001$ | $X^2_{(12,\ 150.056)} = 3.044{,}373, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}142, p < 0{,}001$ | $X^2_{(12,\ 229.067)} = 4.406{,}021, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}139, p < 0{,}001$ | $X^2_{(12,\ 62.612)} = 1.919{,}224\ p < 0{,}001$ | $V = 0{,}175, p < 0{,}001$ | $X^2_{(12,\ 55.615)} = 1.277{,}026, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}152, p < 0{,}001$ | $X^2_{(12,\ 57.797)} = 565{,}360, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}099, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Os estudantes autóctones assumem maior peso nos perfis de maior sucesso escolar. Contrariamente, tanto os estudantes filhos de emigrantes regressados como os descendentes de imigrantes têm maior proporção nos perfis de maior insucesso escolar. Por outras palavras, os estudantes nascidos em Portugal e cujos pais também nasceram em Portugal têm maior sucesso escolar que aqueles em que tal não acontece.

Quando a análise incide nos estudantes descendentes de imigrantes, constata-se que os de segunda geração estão distribuídos de forma semelhante entre os perfis. Já os alunos de primeira geração vão aumentando o seu peso à medida que os perfis se aproximam do insucesso escolar, sobretudo no ensino secundário. Assim, enquanto se verifica alguma heterogenidade nos estudantes de segunda geração, distribuídos de modo semelhante nos diferentes perfis, os alunos de primeira geração são mais propensos ao insucesso escolar.

Na Figura 5.4.6 observam-se os perfis de (in)sucesso escolar consoante a pertença ou não a uma escola incluída no programa TEIP, no ano letivo 2018/19.

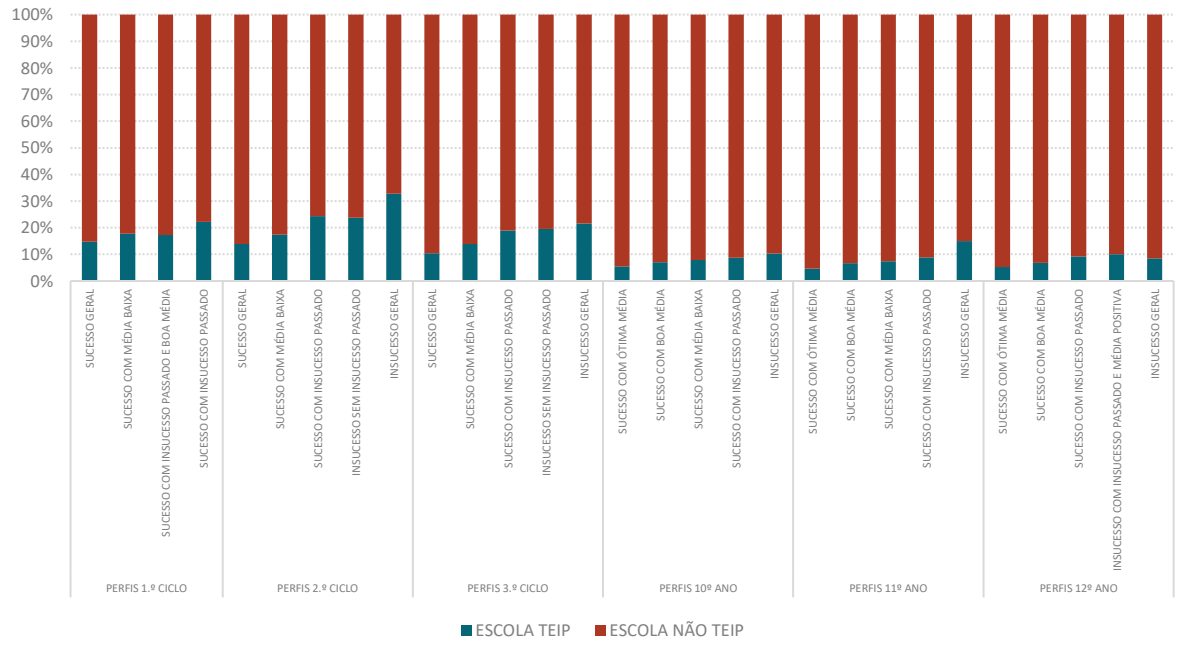


FIGURA 5.4.7 Perfis de (in)sucesso escolar consoante estarem matriculados numa escola abrangida pelo programa TEIP, 2018/19 (%)

$X^2_{(3,\ 148.244)} = 611{,}018, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}064, p < 0{,}001$ | $X^2_{(4,\ 153.296)} = 1.221{,}782, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}089, p < 0{,}001$ | $X^2_{(4,\ 234.425)} = 1.665{,}882, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}084, p < 0{,}001$ | $X^2_{(4,\ 64.661)} = 137{,}057\ p < 0{,}001$ | $V = 0{,}046, p < 0{,}001$ | $X^2_{(4,\ 57.382)} = 291{,}438, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}071, p < 0{,}001$ | $X^2_{(4,\ 60.014)} = 245{,}439, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}064, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

Em todos os ciclos de ensino, quanto mais se avança para os perfis de maior insucesso escolar, maior peso assumem os estudantes matriculados em escolas albergadas pelo programa TEIP e, inversamente, menor proporção representam os estudantes não inscritos em escolas com este programa. Deste modo, e como verificado ao longo da presente dissertação, os estudantes matriculados nestas escolas têm maior insucesso escolar ou, dito de outro modo, a pertença a escolas com programa o TEIP aparenta não interferir determinantemente no combate à reprodução do insucesso escolar dos alunos.

A Figura 5.4.7 mapeia os perfis de (in)sucesso escolar por município no 1º ciclo.

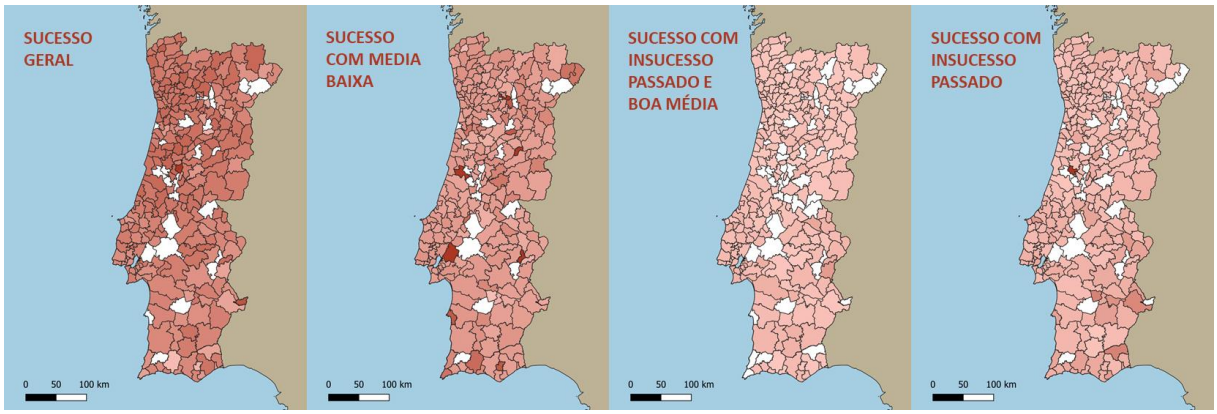


FIGURA 5.4.8 Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 1º ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (%)

$X^2_{(774,\ 148.244)} = 11.005{,}120, p < 0{,}001$ | $V = 0{,}272, p < 0{,}001$ | FONTE | DGEEC (dados próprios)

A maioria dos estudantes do 1º ciclo encontram-se nos perfis de sucesso geral ou de sucesso com média baixa[154].

As Figuras 5.4.8 e 5.4.9 apresentam o mesmo exercício para o 2º e 3º ciclo, respetivamente. Os perfis de (in)sucesso escolar seguem as mesmas tendências nos dois ciclos de escolaridade, estando a maioria dos estudantes, a nível nacional, situados no perfil de sucesso com média baixa e, seguidamente, no de sucesso geral. De facto, e apesar de algumas alterações que possam suceder, a proporção de cada perfil por concelho segue as mesmas tendências no conjunto do território nacional, não existindo regiões em que se detete claramente um perfil mais saliente que noutras. No entanto, é de salientar como enquanto os três perfis de sucesso (sucesso geral, sucesso com média baixa e sucesso com insucesso passado) se encontram mais uniformemente disseminados pelo país, os perfis de insucesso escolar (insucesso sem insucesso passado e insucesso geral) estão mais marcados

[154] É de notar que, como referido no ponto 2.4.5, os casos omissos deste indicador no 1º ciclo são bastante elevados (53,9%), enquadrando assim os concelhos que surgem sem dados neste ciclo de ensino e enfatizando a cautela redobrada necessária à análise dos dados referentes ao 1º ciclo.

territorialmente. O insucesso sem insucesso passado no 2º ciclo de ensino está mais concentrado no interior e sul do país, tendência também verificada no 3º ciclo, embora com menor preponderância.

O insucesso geral no 2º ciclo localiza-se sobretudo nas áreas metropolitanas e concelhos limítrofes, assim como no sul e nos concelhos fronteiriços com Espanha. No 3º ciclo, embora esta tendência se verifique, é atenuada e o insucesso geral encontra-se mais difundido pelo país.

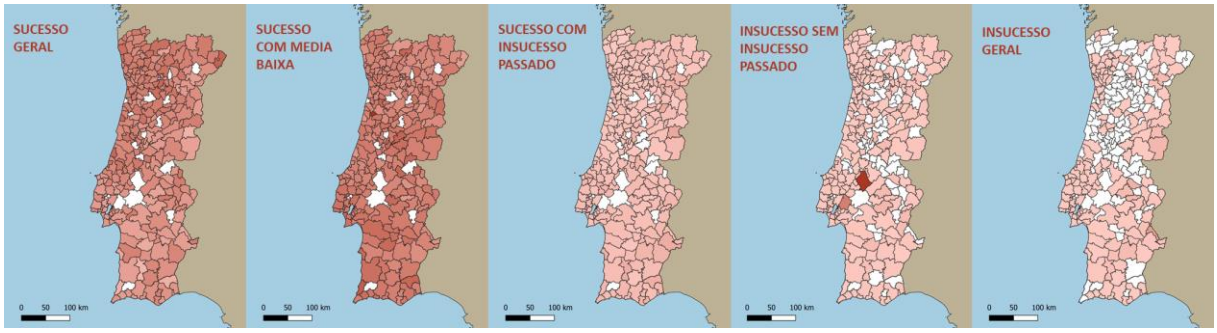


FIGURA 5.4.9 Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 2º ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (%)

$X^2_{(1048,\ 153.296)} = 10.491{,}481, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}262, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

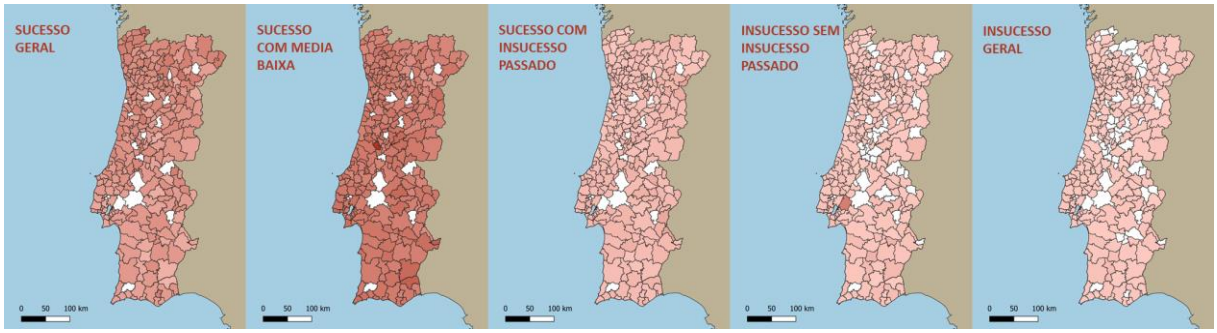


FIGURA 5.4.10 Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 3º ciclo de ensino, Portugal continental, 2018/19 (%)

$X^2_{(1044,\ 234.425)} = 10.979{,}372, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}216, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

As Figuras 5.4.10, 5.4.11 e 5.4.12 mapeiam os perfis de (in)sucesso escolar para o 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, respetivamente. O perfil de insucesso geral no 10º ano concentra-se sobretudo no litoral do país, tendência acentuada no 11º ano e também no 12º ano. Comparando as figuras, os três anos do ensino secundário seguem, grosso modo, as tendências de distribuição dos perfis de (in)sucesso escolar semelhantes.

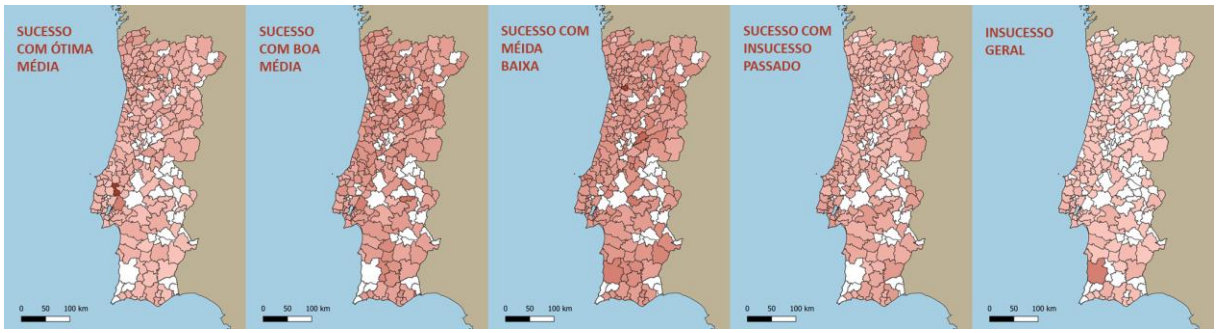


FIGURA 5.4.11 Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 10º ano, Portugal continental, 2018/19 (%)

$X^2_{(920,\ 64.661)} = 5.330{,}374, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}287, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

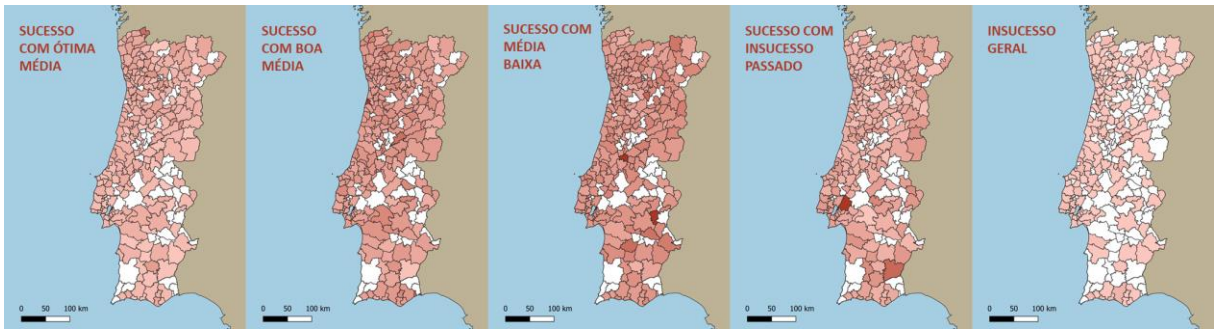


FIGURA 5.4.12 Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 11º ano, Portugal continental, 2018/19 (%)

$X^2_{(924,\ 57.382)} = 4.452{,}787, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}279, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

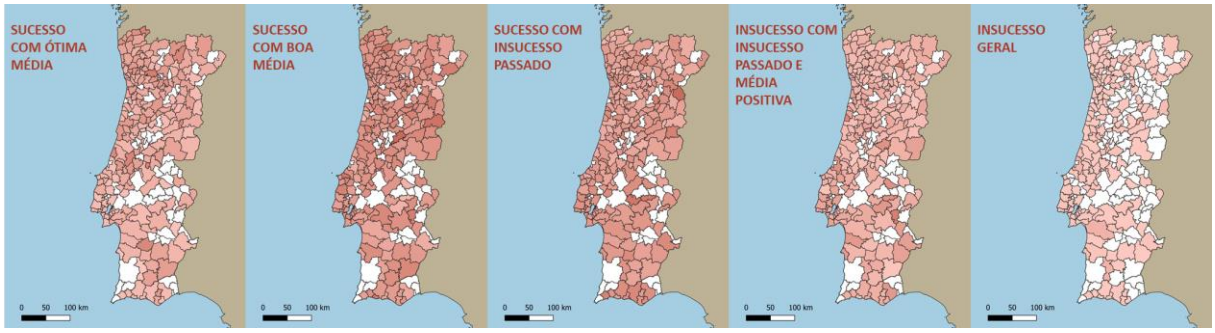


FIGURA 5.4.13 Proporção dos perfis de (in)sucesso escolar por concelho, 12º ano, Portugal continental, 2018/19 (%)

$X^2_{(896,\ 60.014)} = 5.243{,}902, p < 0{,}001 \mid V = 0{,}296, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Relativamente à dimensão de turma, como comprova a Figura 5.4.13, esta não opera um papel uniforme no sucesso escolar, uma vez que se vai alternando de modo não linear ao longo dos perfis.

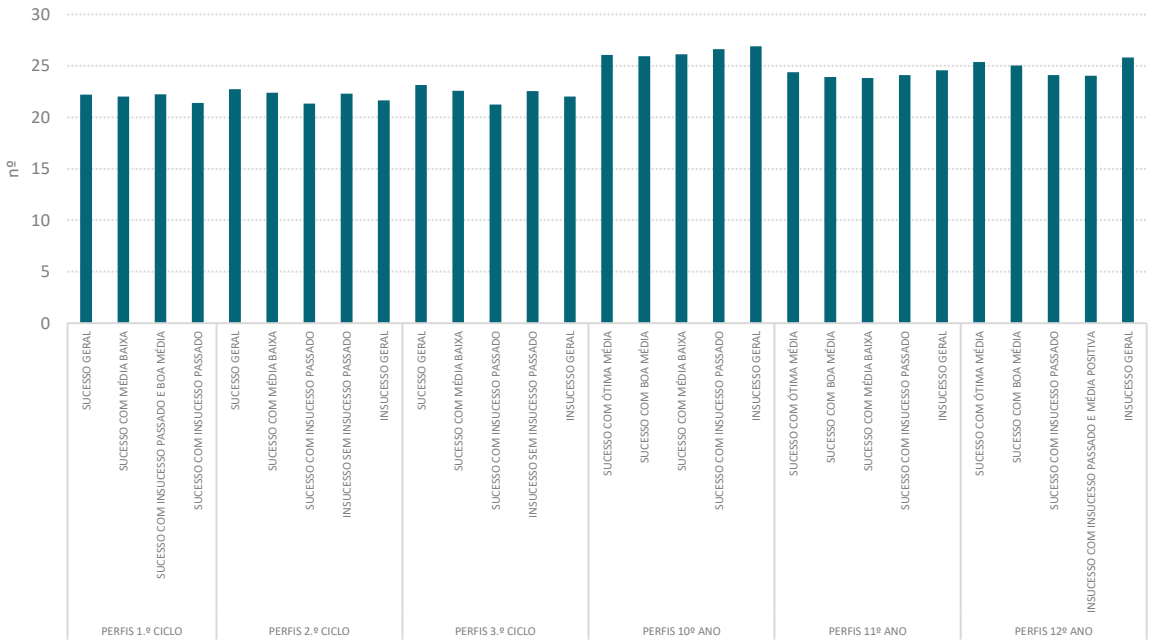


FIGURA 5.4.14 Perfis de (in)sucesso escolar, por dimensão de turma, 2018/19 (nº)

$\rho = -0{,}58, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}075, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}101, p < 0{,}001$ | $\rho = 0{,}074, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}006, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}085, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Quando se analisam as turmas mistas no 1º ciclo, momento em que estas assumem maior proporção, constata-se que à medida que se avança para os perfis de insucesso escolar, também as turmas mistas vão aumentando o seu peso, o que é indicativo de que estas são mais propensas ao insucesso escolar.

Relativamente aos recursos humanos, a maioria dos indicadores não materializa uma diferença expressiva consoante os perfis, à exceção da natureza dos vínculos profissionais e da composição por sexo. No caso dos vínculos dos docentes e dos funcionários não docentes, quanto mais a análise se aproxima dos perfis de sucesso escolar, mais seguros são os vínculos, tanto num caso como no outro. É ainda se salientar que os perfis de maior sucesso escolar são caraterizados por uma menor composição feminina dos funcionários e dos professores (embora as mulheres continuem a constituir a esmagadora maioria).

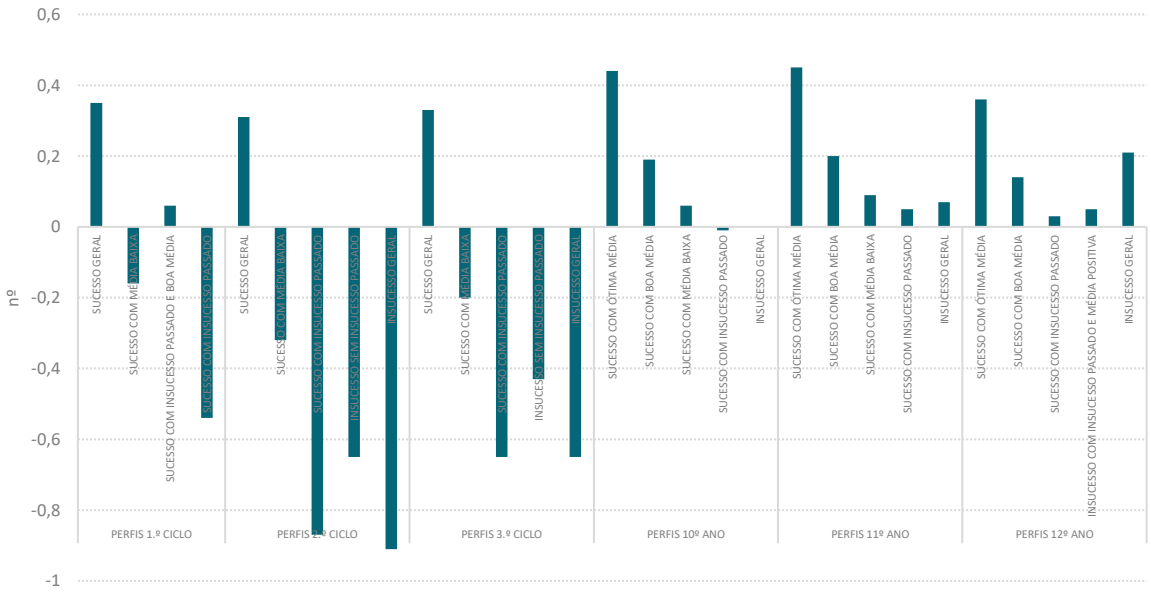


FIGURA 5.4.15 Perfis de (in)sucesso escolar, por ISEI, 2018/19 (nº)

$\rho = -0{,}312, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}379, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}332, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}171, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}155, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}140, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Recorrendo à Figura 5.4.14 como uma súmula da relação entre perfis de (in)sucesso escolar e fatores socioeconómicos, no ensino básico o perfil de maior sucesso escolar é o que tem níveis socioeconómicos mais elevados, enquanto o de maior insucesso é o que configura o menor grau socioeconómico, resultado demonstrativo do impacto dos fatores sociais no (in)sucesso escolar. Nos perfis intermédios existem algumas variações, exploradas ao longo deste ponto, nomeadamente nas dissimilitudes entre insucesso presente e passado, caraterizando-se o insucesso passado por menores recursos socioeconómicos.

No 10º e 11º ano o *degradê* entre sucesso escolar e nível socioeconómico mantém-se, sendo o 12º ano aquele em que o fenómeno assume contornos particulares. Embora o perfil de sucesso com ótima média conserve o maior ISEI, é seguido do perfil com insucesso geral e só depois do perfil de sucesso com boa média. Este fator, porventura ancorado aos exames nacionais e à maior retenção verificada no 12º ano, é inesperado, uma vez que não foi verificado nas análises operadas anteriormente.

A Figura 5.4.15 segue o mesmo exercício da figura anterior, mas agora relativamente ao ISEI-turma.

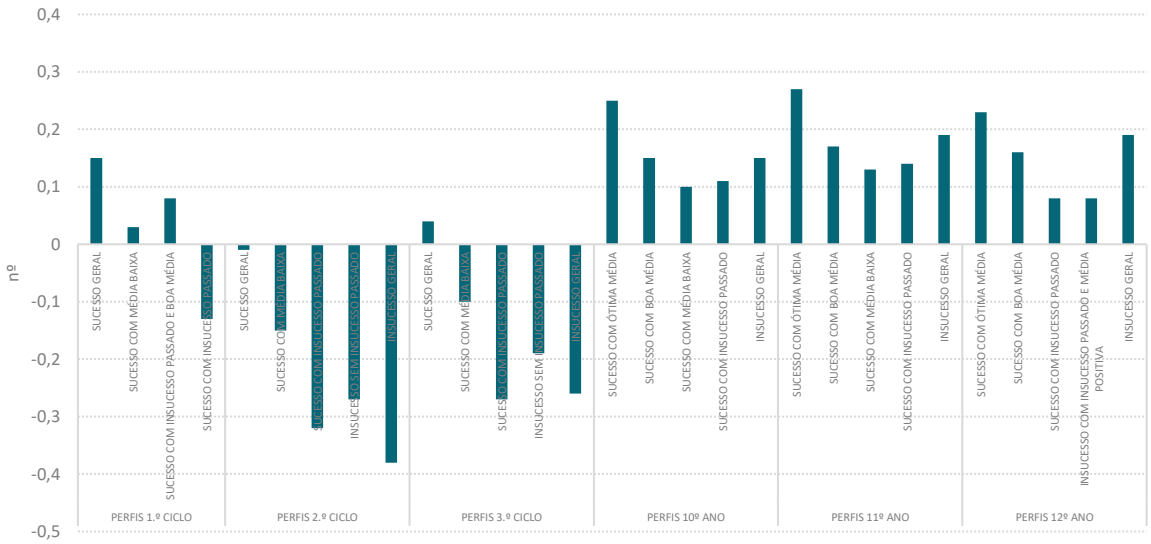


FIGURA 5.4.16 Perfis de (in)sucesso escolar, por ISEI-turma, 2018/19 (nº)

$\rho = -0{,}160, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}200, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}200, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}099, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}093, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}126, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

No ensino básico, o índice socioeconómico das turmas segue a mesma tendência apurada no ISEI individual, sendo este tanto mais elevado quanto maior é o sucesso escolar, com uma nota para o contraste entre o insucesso presente e o insucesso passado, estando inclusive no 3º ciclo o insucesso passado e o insucesso geral equiparados no que ao nível socioeconómico da turma respeita (como sucedia, aliás, no ISEI individual dos estudantes).

No ensino secundário as dinâmicas alteram-se ligeiramente. Embora o perfil de sucesso com ótima média mantenha o estatuto socioeconómico da turma mais elevado, verifica-se uma curva com o avançar para os perfis de insucesso escolar na qual o ISEI-turma vai diminuindo, fenómeno que se inverte a partir do sucesso com média baixa, a partir do qual passa a aumentar. Tal significa que no ensino secundário, e contrariamente ao ensino básico, os estudantes com insucesso (tanto presente como passado) estão inseridos em turmas com níveis socioeconómicos mais elevados que, no caso do 10º e 11º ano, correspondem aos perfis de sucesso com média baixa. No 12º ano, os alunos com insucesso geral estão matriculados em turmas com um índice socioeconómico de turma superior aos perfis de insucesso com média positiva e de sucesso com insucesso passado (assim como de sucesso com boa média).

Para completar esta análise, a Figura 5.4.16 ilustra a composição de cada perfil de (in)sucesso escolar tendo em conta a relação ISEI ISEI-turma.

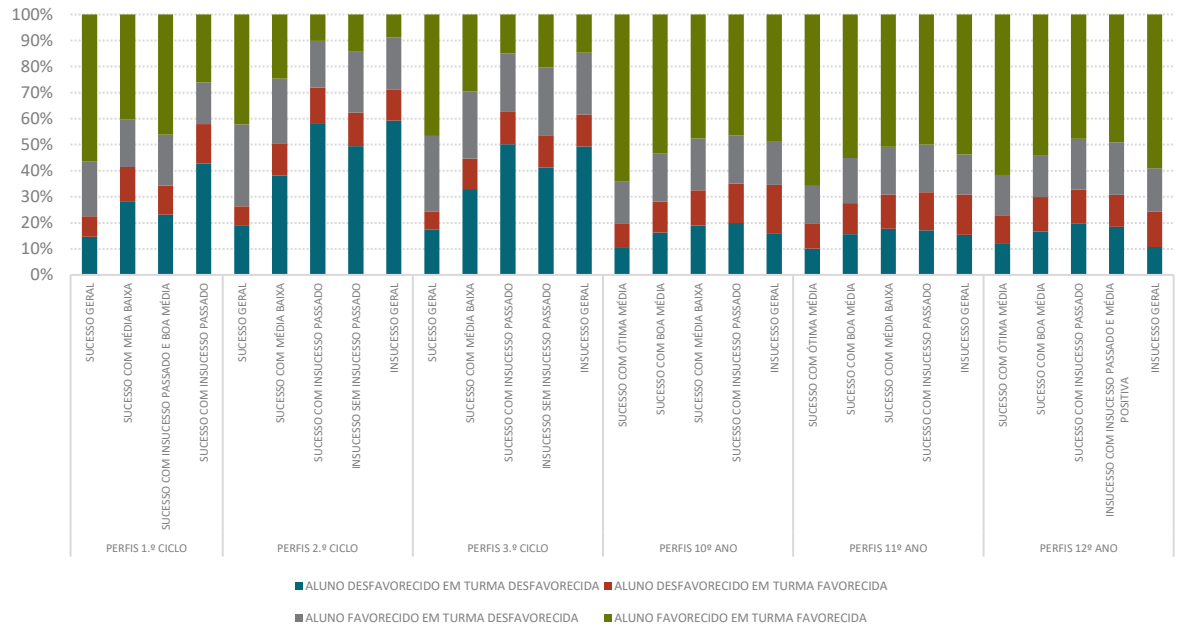


FIGURA 5.4.7 Perfis de (in)sucesso escolar, por relação ISEI ISEI-turma, 2018/19 (%)

$\rho = -0{,}234, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}298, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}268, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}113, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}092, p < 0{,}001$ | $\rho = -0{,}081, p < 0{,}001$ | FONTE: DGEEC (dados próprios)

Analisando a composição de cada perfil de (in)sucesso escolar consoante a relação entre o nível socioeconómico dos alunos e das turmas em que estão inseridos (Figura 5.4.16), constata-se desde logo uma diferença entre o peso dos alunos favorecidos em turmas favorecidas no ensino básico e no ensino secundário, assumindo maior peso neste último.

Principiando pelo ensino básico, no 1º ciclo o peso de cada categoria nos perfis segue as tendências apuradas anteriormente, embora seja de assinalar a maior proporção de alunos desfavorecidos em turmas desfavorecidas (e menor de alunos favorecidos em turmas favorecidas) nos perfis de sucesso com média baixa face aos perfis de sucesso com insucesso passado e boa média, tendo neste caso a boa média um papel relevante. Tanto no 2º como no 3º ciclo, os alunos desfavorecidos em turmas desfavorecidas assumem pouco peso nos perfis de sucesso geral, contrariamente aos estudantes favorecidos em turmas favorecidas, que representam mais de 40% destes perfis. Se a estes se somarem os alunos favorecidos em turmas desfavorecidas, alcançam quase 75% dos alunos que constituem o perfil, o que indica o maior nível socioeconómico neste perfil, mesmo quando inseridos em turmas com menos recursos. Já nos perfis de insucesso geral, os estudantes desfavorecidos em turmas desfavorecidas representam cerca de 60% deste perfil no 2º ciclo e cerca de 50% no 3º ciclo, tendo os alunos favorecidos em turmas desfavorecidas um peso de cerca de 20% em ambos os ciclos, o que é demonstrativo do peso das turmas desfavorecidas nestes perfis.

Relativamente ao ensino secundário, o peso dos alunos favorecidos em turmas favorecidas aumenta exponencialmente, representando mais de metade dos estudantes em todos os perfis de

(in)sucesso escolar, evidenciando um índice socioeconómico mais elevado entre os estudantes que conseguem alcançar o ensino secundário. De facto, e dada a hegemonia desta categoria, este é o ciclo de ensino em que a composição social menos se altera entre os perfis, embora o perfil de sucesso geral continue a ser mais composto por alunos favorecidos em turmas favorecidas, comparativamente com os restantes, sobretudo no 10º e 11º ano.

Observa-se o peso reduzido dos alunos desfavorecidos matriculados em turmas favorecidas em todos os perfis (embora se distribuam de modo relativamente uniforme entre estes, com menor peso nos perfis de sucesso geral), o que indica ser esta uma situação menos frequente no sistema de ensino e, como tal, a existência de uma baixa proporção de alunos desfavorecidos inscritos em turmas favorecidas, em comparação com as restantes categorias. Tal indica uma falta de "mistura" social que potencialmente beneficie os estudantes desfavorecidos.

Como se verificou ao longo dos últimos três capítulos e neste ponto surge ainda mais evidenciado, o (in)sucesso escolar está presente nos fatores de desigualdade social por si, isto é, ao analisar os perfis de (in)sucesso escolar e os seus indicadores relativamente aos recursos sociais de origem (capital económico, capital cultural, classe social, origem migrante, sexo, regiões), encontram-se relações claras face ao (in)sucesso escolar e, desse modo, à reprodução das desigualdades sociais operada pela escola. No entanto, quando se analisam os fatores da escola, as potenciais desigualdades de recursos de cada escola (dimensão de turma, modalidades, programa TEIP, recursos humanos) não são tão evidentes na sua relação com o insucesso escolar, sendo em alguns casos inconclusiva. De facto, é quando se acrescenta à análise os fatores sociais que se encontram de modo mais plasmado as desigualdades, também nos fatores de organização escolar, isto é, quando se acrescenta o fator social percebe-se de modo mais claro como determinado fator da escola pode configurar-se irrelevante para estudantes com recursos sociais mais vantajosos mas importante para alunos com menor volume de capitais.

Deste modo, e tendo presente que a escola não está desligada do mundo, os fatores sociais beneficiam de uma primazia face aos restantes, uma vez que é sobretudo neles que se encontra a reprodução das desigualdades por via da escola e, nesse sentido, uma transformação efetiva no combate às desigualdades terá de passar pela componente social, dentro e fora dos estabelecimentos escolares, nas esferas económicas, culturais e sociais, suportadas em políticas públicas de apoio e acesso a recursos.

Em jeito de súmula, e seguindo a lógica de apresentação gráfica proposta por Bourdieu (2010 [1979]), de seguida apresenta-se a evolução do peso de cada perfil de (in)sucesso escolar em cada classe social.

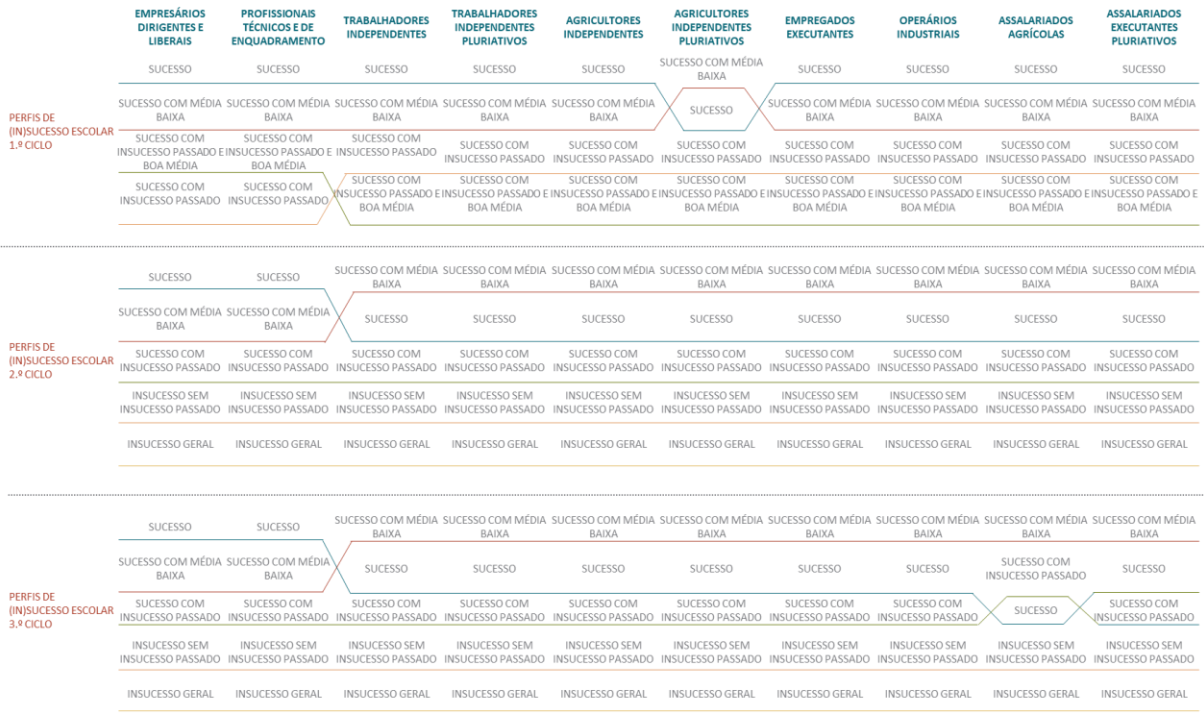


FIGURA 5.4.8 Evolução do peso de cada perfil de (in)sucesso escolar em cada classe social, ensino básico, 2018/19

FONTE | DGEEC (dados próprios)



FIGURA 5.4.9 Evolução do peso de cada perfil de (in)sucesso escolar em cada classe social, ensino secundário, 2018/19

FONTE: DGEEC (dados próprios)

No ensino secundário, o peso de cada perfil de (in)sucesso escolar diferencia-se mais consoante a classe social que no ensino básico, em que não varia de modo evidente. Em ambos existe uma diferença entre os Empresários, Dirigentes e Liberais e os Profissionais Técnicos e de Enquadramento comparativamente às restantes classes sociais, tendo estas duas um peso superior de perfis com maior sucesso escolar. Enquanto no ensino básico as duas classes sociais seguem sempre a mesma tendência, tal não se verifica no ensino secundário, apurando-se sequências diferentes no 12ºano: entre os estudantes oriundos de Profissionais Técnicos e de Enquadramento o perfil de sucesso com ótima média tem maior peso que o sucesso com insucesso passado, realidade oposta entre os filhos de Empresários, Dirigentes e Liberais.

Entre as diversas classes sociais, as diferenças encontram-se sobretudo entre os perfis de maior sucesso, que tendem a assumir pesos diferentes consoante as classes sociais, ao contrário dos perfis de maior insucesso, tendencialmente com menor peso em todas as classes sociais.

Sabendo que o peso dos diferentes perfis de (in)sucesso escolar se altera consoante as classes sociais, interessava compreender se também se modificam tendo em conta as habilitações literárias dos pais.

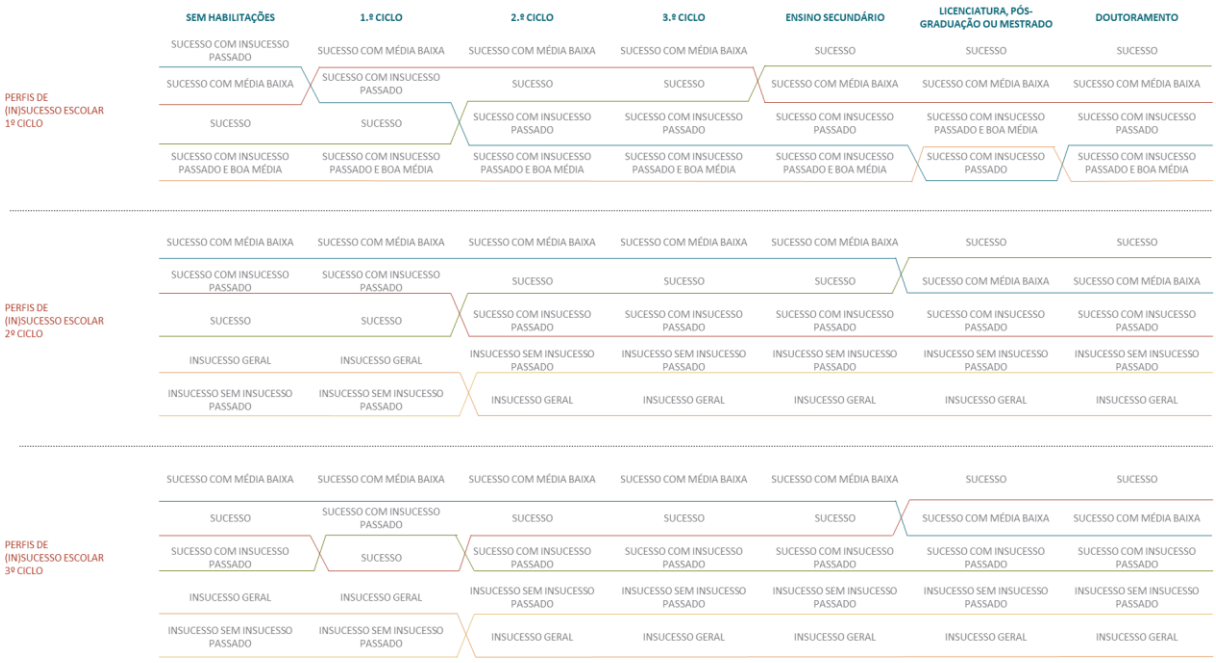


FIGURA 5.4.20 Evolução do peso de cada perfil de (in)sucesso escolar em cada habilitação literária dos pais, ensino básico, 2018/19

FONTE: DGEEC (dados próprios)



FIGURA 5.4.210 Evolução do peso de cada perfil de (in)sucesso escolar em cada habilitação literária dos pais, ensino secundário, 2018/19

FONTE: DGEEC (dados próprios)

Ao contrário das classes sociais, o peso de cada perfil de (in)sucesso escolar varia de forma mais evidente consoante as habilitações literárias dos pais, tendência mais notória no ensino secundário. Analisando os estudantes matriculados no 12º ano, enquanto entre aqueles cujos pais não estudaram para além do 3º ciclo de ensino o peso do perfil de sucesso com ótima média é bastante baixo (é o 4º perfil com maior peso, entre os 5 perfis analisados), entre os estudantes cujos pais terminaram a licenciatura ou o mestrado é o 2º perfil com maior peso, sendo o perfil com maior peso entre os filhos de doutorados.

Deste modo, o capital cultural aparenta ser mais relevante que a pertença a determinada classe social para a configuração dos perfis de (in)sucesso escolar e para o peso que cada perfil assume nas categorias em análise.

CAPÍTULO 6

Os meandros do (in)sucesso escolar, as diferentes dimensões das desigualdades e o espaço social da escola

O presente capítulo divide-se em dois exercícios distintos. Por um lado, tem como objetivo explorar quem são os jovens com maior probabilidade de insucesso escolar, compreendendo o seu perfil social e analisando as suas caraterísticas socioeconómicas, isto é, perceber quem tem maior probabilidade de insucesso escolar. Por outro, tenciona-se construir um espaço social da escola e, assim, constatar que categorias estão tendencialmente mais associadas entre si.

6.1. Retrato social dos estudantes com insucesso escolar

Pretende-se, no Capítulo 6, fazer uma súmula das análises realizadas anteriormente, através da realização de uma regressão logística binária, de modo a estimar as probabilidades de insucesso escolar, tendo presentes as variáveis exploradas ao longo do trabalho. Os resultados da análise devem ser pensados em termos de probabilidades (*odds ratios*), "segundo as quais o impacto de cada variável independente traduz uma probabilidade maior ou menor em relação à categoria de referência de pertencer a um determinado perfil (…). Um *odd ratio* maior (menor) do que um traduz uma probabilidade maior (menor) de pertencer a determinado perfil (…) em relação à categoria tomada com referência" (Barradas & Suleman, 2024, p. 140).

Como referido no ponto 2.5.5, foram efetuadas diferentes regressões logísticas binárias para cada um dos anos curriculares e dos ciclos de ensino. No entanto, considerando as tendências semelhantes encontradas, optou-se por apresentar um modelo do ensino básico e outro do ensino secundário, de modo a não ser desnecessariamente exaustivo. Ainda assim, anexa-se a análise para cada um dos ciclos, de modo que possa ser consultada.

6.1.1. Ensino básico

Para explorar o ensino básico, o Quadro 6.1.1.1 apresenta as estimativas da regressão logística binária, de modo a compreender as maiores ou menores probabilidades de insucesso escolar. O Quadro compreende dois modelos, um primeiro que apenas reflete as variáveis das desigualdades sociais e um segundo que, além destas, abrange também as da organização escolar.

QUADRO 6.1.1.1 Estimativas da regressão logística binária no ensino básico (*odds ratios*)

VARIÁVEL	DESIGUALDADES SOCIAIS	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
Constante	0,081* (0,01)	0,07* (0,014)
Até ao 3º ciclo#	2,211* (0,011)	2* (0,011)
Ensino secundário#	0,934* (0,012)	0,914* (0,012)
1º geração#	3,643* (0,016)	3,499* (0,016)
Empresários, Dirigentes e Liberais#	0,434* (0,018)	0,449* (0,018)
Trabalhadores Independentes#	0,837* (0,027)	0,828* (0,027)
Trabalhadores Independentes pluriativos#	0,508* (0,031)	0,514* (0,031)
Assalariados Independentes#	0,901* (0,013)	0,892* (0,013)
Assalariados Independentes pluriativos#	0,784* (0,014)	0,773* (0,014)
Empregados Executantes#	0,718* (0,018)	0,713* (0,019)
Operários Industriais#	0,396* (0,023)	0,39* (0,023)
Assalariados Agrícolas#	1,137 (0,085)	1,052 (0,086)
Assalariados Executantes pluriativos#	0,671* (0,015)	0,665* (0,016)
Auferir Ação Social Escolar#	1,842* (0,009)	0,941** (0,023)
Masculino#	1,582* (0,008)	1,573* (0,008)
Aluno desfavorecido em turma desfavorecida#		2,461* (0,025)
Aluno desfavorecido em turma favorecida#		2,108* (0,026)
Aluno favorecido em turma desfavorecida#		1,286* (0,013)
Mais de 16 rácio professor-aluno#		1,797* (0,013)
Mais de 31 rácio funcionário-aluno#		1,053* (0,011)
10-15 dimensão turma#		1,006 (0,023)
16-21 dimensão turma#		0,923* (0,012)
22-27 dimensão turma#		0,813* (0,012)
Escola TEIP#		1,235* (0,011)
Cursos artísticos especializados#		0,031* (0,709)
Percursos Curriculares Alternativos#		18,155* (0,052)

NOTA | Os perfis de (in)sucesso escolar correspondem à variável dependente, sendo os perfis de sucesso escolar a categoria de referência.

*p<0,001 | **p<0,01 | erros-padrão entre parêntesis. #As categorias de referência correspondem a estudantes cujos pais obtiveram o ensino superior, de 2º geração ou autóctones, cujos pais são Profissionais Técnicos e de Enquadramento, que não auferem Ação Social Escolar, do sexo feminino, alunos favorecidos em turmas favorecidas, com um rácio professor-aluno menos de 15 e um rácio funcionário-aluno menor de 30 alunos, com uma dimensão média de turma de 28-31 alunos, matriculados em escolas não TEIP e no Ensino Básico Geral.

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Através do Quadro 6.1.1.1 constata-se que os estudantes do ensino básico cujos pais tenham habilitações literárias iguais ou inferiores ao 3º ciclo têm 2 vezes mais probabilidade de insucesso escolar que os alunos cujos pais alcançaram o ensino superior. Também os estudantes de origem imigrante de primeira geração apresentam desigualdade face aos de segunda geração ou aos

autóctones, tendo aproximadamente 3,6 vezes mais probabilidade de insucesso escolar, o que revela como esta é uma categoria intimamente relacionada com o insucesso escolar. Relativamente às classes sociais, e considerando que os Profissionais Técnicos e de Enquadramento se consubstanciam enquanto classe social de referência, são os estudantes cujos pais são Assalariados Agrícolas, Assalariados Independentes, Trabalhadores Independentes, Assalariados Independentes pluriactivos e Empregados Executantes que têm maior probabilidade de insucesso escolar e os filhos de Empresários, Dirigentes e Liberais e de Operários Industriais que, a par com os Profissionais Técnicos e de Enquadramento, apresentam menos probabilidades de insucesso escolar. Os jovens que auferem Ação Social Escolar têm 1 a 2 vezes mais probabilidade de insucesso escolar, isto é, aumenta a probabilidade de insucesso escolar em 84%. Os rapazes, comparativamente com as raparigas, têm mais 58% de probabilidade de insucesso escolar.

Comparativamente aos alunos favorecidos em turmas favorecidas, os estudantes desfavorecidos em turmas desfavorecidas têm 2,5 vezes mais probabilidade de insucesso escolar, probabilidade que desce para cerca de duas vezes quando se aborda os alunos desfavorecidos inseridos em turmas favorecidas e para 1,3 vezes no caso dos estudantes favorecidos em turmas desfavorecidas.

Rácios professor-aluno e funcionário-aluno mais elevados também aumentam as probabilidades de insucesso escolar, tal como pertencer a uma escola TEIP. Por fim, os estudantes matriculados em Percursos Curriculares Alternativos apresentam 18 vezes mais probabilidade de insucesso escolar, também devido ao facto de tendencialmente os estudantes matriculados nestas turmas serem marcados por insucesso.

Deste modo, os resultados do modelo de regressão logística binária permitem concluir que os estudantes do ensino básico que tenderão a apresentar maior insucesso escolar são do sexo masculino, cujos pais possuem baixas habilitações literárias (sobretudo até ao 3º ciclo), descendentes de imigrantes de 1º geração, pertencentes a classes sociais tendencialmente independentes ou pluriactivas (assim como Assalariados Agrícolas), auferem Ação Social Escolar, são alunos desfavorecidos em turmas desfavorecidas ou alunos desfavorecidos em turmas favorecidas, com um rácio professor-aluno e funcionário-aluno menor, matriculados em escolas TEIP e em Percursos Curriculares Alternativos.

Assim, em contexto escolar, a pertença a famílias com progenitores que obtiveram escolaridade baixa, ser do sexo masculino, de primeira geração, estar inserido em turmas desfavorecidas ou em percursos curriculares alternativos afiguram-se fatores de risco que aumentam a probabilidade de insucesso escolar.

É ainda de notar, observando os *odds ratios*, que as habilitações dos pais até ao 3º ciclo é mais relevante para o insucesso escolar que as classes sociais ou o benefício de Ação Social Escolar. A frequência de uma escola TEIP ou os rácios professor-aluno ou funcionário-alunos também são mais

relevantes que a dimensão média de turma. Os alunos desfavorecidos em turmas desfavorecidas têm mais probabilidade de insucesso escolar (2,5 vezes mais), seguido dos alunos desfavorecidos em turmas favorecidas (2 vezes mais) e dos alunos favorecidos em turmas desfavorecidas (1,3 vezes mais).

Por outro lado, em contraponto, ao constatar o valor da constante compreende-se que a probabilidade de insucesso escolar no grupo de referência é consideravelmente baixa, o que indica que entre os estudantes cujos pais obtiveram o ensino superior, de 2º geração ou autóctones, cujos progenitores são Profissionais Técnicos e de Enquadramento, que não auferem Ação Social Escolar, do sexo feminino, alunos favorecidos em turmas favorecidas, com um rácio professor-aluno menor que 15 e um rácio funcionário-aluno menor que 30 alunos, com uma dimensão média de turma de 28-31 alunos, matriculados em escolas não TEIP e no Ensino Básico Geral têm uma probabilidade muito baixa de obter insucesso escolar, quando se considera a organização escolar e inclusive quando esta não é considerada.

6.1.2. Ensino secundário

Para explorar o ensino secundário, o Quadro 6.1.2.1 ilustra as estimativas da regressão logística binária, de modo a compreender as maiores ou menores probabilidades de insucesso escolar, tal como no Quadro 6.1.1.1 mas agora reportando ao ensino secundário. Do mesmo modo, o Quadro apresenta dois modelos, um que reflete apenas as variáveis das desigualdades sociais e outro que, além destas, abrange também as da organização escolar.

Como verificado no ensino básico, embora agora de modo menos avultado, a constante é relativamente reduzida, indicando uma probabilidade baixa do grupo de referência (estudantes de 2º geração ou autóctones, cujos pais obtiveram o ensino superior e são Profissionais Técnicos e de Enquadramento, que não auferem Ação Social Escolar, do sexo feminino, alunos favorecidos em turmas favorecidas, com um rácio funcionário-aluno menor de 30 alunos, com uma dimensão média de turma de 28-31 alunos, matriculados em escolas não TEIP e em Cursos Científico-Humanísticos) obter insucesso escolar.

QUADRO 6.1.2.1 Estimativas da regressão logística binária no ensino secundário (*odds ratios*)

VARIÁVEL	DESIGUALDADES SOCIAIS	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
Constante	0,303* (0,011)	0,309* (0,014)
Até ao 3º ciclo#	1,608* (0,014)	1,521* (0,015)
Ensino secundário#	1,288* (0,014)	1,277* (0,014)
1º geração#	2,57* (0,026)	2,487* (0,026)
Empresários, Dirigentes e Liberais#	0,791* (0,017)	0,806* (0,017)
Trabalhadores Independentes#	0,888** (0,037)	0,883* (0,037)
Trabalhadores Independentes pluriativos#	0,789* (0,035)	0,783* (0,036)
Assalariados Independentes#	1,088* (0,019)	1,075* (0,019)
Assalariados Independentes pluriativos#	0,95** (0,02)	0,932* (0,02)
Empregados Executantes#	0,979 (0,023)	0,969 (0,023)
Operários Industriais#	0,732* (0,027)	0,723* (0,028)
Assalariados Agrícolas#	1,004 (0,164)	0,924 (0,165)
Assalariados Executantes pluriativos#	0,966*** (0,02)	0,95** (0,02)
Auferir Ação Social Escolar#	1,096* (0,012)	0,958 (0,028)
Masculino#	1,477* (0,01)	1,444* (0,01)
Aluno desfavorecido em turma desfavorecida#		1,15* (0,03)
Aluno desfavorecido em turma favorecida#		1,225* (0,029)
Aluno favorecido em turma desfavorecida#		1,097* (0,014)
Mais de 31 rácio funcionário-aluno#		1,038** (0,012)
10-15 dimensão turma#		1,114* (0,028)
16-21 dimensão turma#		0,904* (0,016)
22-27 dimensão turma#		0,838* (0,012)
Escola TEIP#		1,349* (0,019)
Cursos artísticos especializados#		0,915*** (0,049)
Cursos Profissionais#		1,271* (0,014)

NOTA | Os perfis de (in)sucesso escolar correspondem à variável dependente, sendo os perfis de sucesso escolar a categoria de referência.

*p<0,001 | **p<0,01 | ***p<0,10 | erros-padrão entre parêntesis. #As categorias de referência correspondem a estudantes cujos pais obtiveram o ensino superior, de 2º geração ou autóctones, cujos pais são Profissionais Técnicos e de Enquadramento, que não auferem Ação Social Escolar, do sexo feminino, alunos favorecidos em turmas favorecidas, com um rácio funcionário-aluno menor de 30 alunos, com uma dimensão média de turma de 28-31 alunos, matriculados em escolas não TEIP e em Cursos Científico-Humanísticos.

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Através do Quadro 6.1.2.1 constata-se que, comparativamente aos estudantes cujos pais alcançaram o ensino superior, a probabilidade de insucesso escolar é cerca de 60% maior entre os alunos cujos progenitores obtiveram até ao 3º ciclo e cerca de 28% no caso dos estudantes com pais detentores de ensino secundário. Ser de primeira geração aumenta a probabilidade de insucesso escolar em cerca de 2,5 vezes. Os pais terem pouco capital económico aumenta a probabilidade de insucesso escolar,

embora quando se contabiliza a organização escolar essa probabilidade diminua. Ser do sexo masculino aumenta a probabilidade de insucesso escolar em cerca de 45%.

A probabilidade de insucesso escolar é sempre mais elevada quando não se trata de estudantes favorecidos inseridos em turmas favorecidas, sendo 15% maior em alunos desfavorecidos em turmas desfavorecidas, 10% em estudantes favorecidos em turmas desfavorecidas e 23% em alunos desfavorecidos em turmas favorecidas. As turmas com maior dimensão apresentam menor probabilidade de insucesso e frequentar uma escola abrangida pelo programa TEIP aumenta em 25% a probabilidade de insucesso escolar.

Estar matriculado num curso profissional aumenta a probabilidade de insucesso escolar em 27% e em cursos artísticos especializados diminui ligeiramente essa probabilidade. Deste modo, enquadram-se enquanto fatores de risco para o insucesso escolar o facto de se ser de primeira geração, do sexo masculino, os pais terem menores habilitações literárias, estar em turmas ou escolas desfavorecidas ou em cursos profissionais.

Em comparação com o ensino básico, compreende-se que as diferentes variáveis parecem interferir menos no ensino secundário, possivelmente fruto das barreiras que os estudantes tiveram de ultrapassar para alvejar este ciclo de ensino, assim como pelo facto de nem todos os alunos o alcançarem, sendo expectavelmente os que têm pior desempenho e são mais permeáveis às desigualdades sociais os que não atingem este grau de ensino. Ainda assim, é de assinalar como as tendências seguem, grosso modo, as do ensino básico.

Se no ensino básico o capital cultural já se afigurava mais diferenciador que o capital económico ou que a pertença a diferentes classes sociais, no ensino secundário esse fosso torna-se mais relevante, sendo um capital cultural mais baixo mais preditor de insucesso escolar que auferir Ação Social Escolar. Enquanto no ensino básico os estudantes cujos pais tinham alcançado o ensino secundário demonstravam uma menor proporção clara de insucesso escolar que aqueles com habilitações literárias ao nível do 3º ciclo (aproximando assim do sucesso escolar os descendentes de diplomados do ensino secundário e do ensino superior), entre os alunos matriculados no ensino secundário esta diferença esbate-se mais, existindo menor vantagem entre os estudantes cujos pais obtiveram o ensino secundário, face aos que terminaram o 3º ciclo (e distanciando mais estes dois grupos dos alunos cujos pais têm o ensino superior).

Os estudantes matriculados em Cursos Profissionais têm 1,3 vezes mais probabilidade de insucesso escolar que os alunos matriculados em Cursos Científico-Humanísticos, sendo esta uma modalidade de ensino em que os alunos tendencialmente obtêm maior insucesso escolar.

6.2 O espaço social da escola

Ao longo da presente tese foram-se elencando fatores tanto sociais como de ordem da organização escolar relacionados com o insucesso escolar. Neste capítulo elabora-se uma análise acerca das variáveis sociais, das variáveis escolares e das variáveis de (in)sucesso escolar, para, de modo sequencial e por ciclo de ensino, apurar o espaço social da escola e, assim, compreender quais os fenómenos que estão na base das desigualdades escolares.

Deste modo, e seguindo a proposta teórico-metodológica empregue por Bourdieu (2010 [1979]), analisam-se diferentes indicadores, elaborando uma análise multivariada do espaço social da escola, realizada com recurso à Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), sendo exploradas as dimensões sociais dos estudantes e de organização escolar e, partindo daí, compreende-se como as diferentes categorias e o (in)sucesso escolar se posicionam neste espaço social, como estes fatores se distribuem de forma desigual e que associações são mais comumente encontradas entre os diferentes capitais, a distribuição e associação dos fatores de organização escolar e de (in)sucesso escolar e a sua configuração face a estas representações (Assis, Carmo, & Tavares, 2024).

A análise do mundo social operada neste capítulo parte da identificação de um amplo quadro de coordenadas constitutivo das estruturas sociais, que por sua vez se manifestam no condicionamento das práticas, das expetativas e das representações dos atores sociais (Bourdieu, 2010 [1979]; 2013).

6.2.1. O espaço social do ensino básico

Para proceder à análise do espaço social do ensino básico analisaram-se os diferentes indicadores que se exploram ao longo do presente estudo, tendo-se encontrado um modelo de espaço social que reflete na primeira dimensão os fatores de ordem social (escolaridade dos pais, classe social, situação face à Ação Social Escolar) e na segunda dimensão os fatores de organização escolar (dimensão de turma, rácio professor-aluno, rácio funcionário-aluno e modalidades de ensino). Estar ou não matriculado numa escola do projeto TEIP também se encontra a marcar a primeira dimensão, embora não se trate de uma variável de âmbito social. As restantes variáveis apresentadas no modelo (geração de imigração, sexo, relação ISEI-ISEI turma, perfis de (in)sucesso escolar do 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo) foram contabilizadas enquanto variáveis passivas.

QUADRO 6.2.1.1 Contribuição das variáveis para as dimensões do espaço social do ensino básico

VARIÁVEIS	DIMENSÃO 1 FATORES SOCIAIS		DIMENSÃO 2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	
	Discriminação	Contribuição	Discriminação	Contribuição
Escolaridade dos pais	**0,652**	30,5%	0,169	11,6%
Classe social	**0,55**	25,7%	0,166	11,4%
Auferir Ação Social Escolar	**0,4**	18,7%	0,036	2,5%
Dimensão da turma	0,181	8,5%	**0,321**	22,1%
Escola abrangida pelo Programa TEIP	**0,086**	4,0%	0,006	0,4%
Rácio professor-aluno	0,091	4,3%	**0,27**	18,6%
Rácio funcionário-aluno	0,126	5,9%	**0,144**	9,9%
Modalidades de ensino	0,051	2,4%	**0,34**	23,4%
Inércia	0,267		0,182	

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Através do Quadro 6.2.1.1 constata-se que, entre os indicadores que mais discriminam para a dimensão relativa às condições sociais, o que respeita à escolaridade dos pais é o que mais contribui para a estruturação desta dimensão, representando 30,5%. A classe social contribui 25,7% e auferir Ação Social Escolar 18,7%, sendo também importante no eixo em análise, o que demonstra como estas três variáveis, em conjunto, são relevantes para a estruturação do modelo e, assim, condicionam a forma como os alunos se posicionam no espaço social da escola.

Na segunda dimensão destacam-se as contribuições das variáveis relacionadas com a organização escolar, sendo o aspeto mais relevante para a definição desta dimensão a modalidade de ensino (23,4%), a dimensão de turma (22,1%) e o rácio professor-aluno (18,6%).

Articulando as duas dimensões, identificam-se distâncias e proximidades entre as categorias das variáveis analisadas, expostas através do plano bidimensional presente nas Figuras seguintes, em que é possível observar as associações privilegiadas entre os indicadores.

De modo a compreender como o espaço social se distribui, analisa-se primeiro a articulação entre as variáveis de (in)sucesso escolar no ensino básico (Figura 6.2.1.1), constatando-se antes de mais uma diferença entre o 1º ciclo e os restantes dois ciclos do ensino básico.

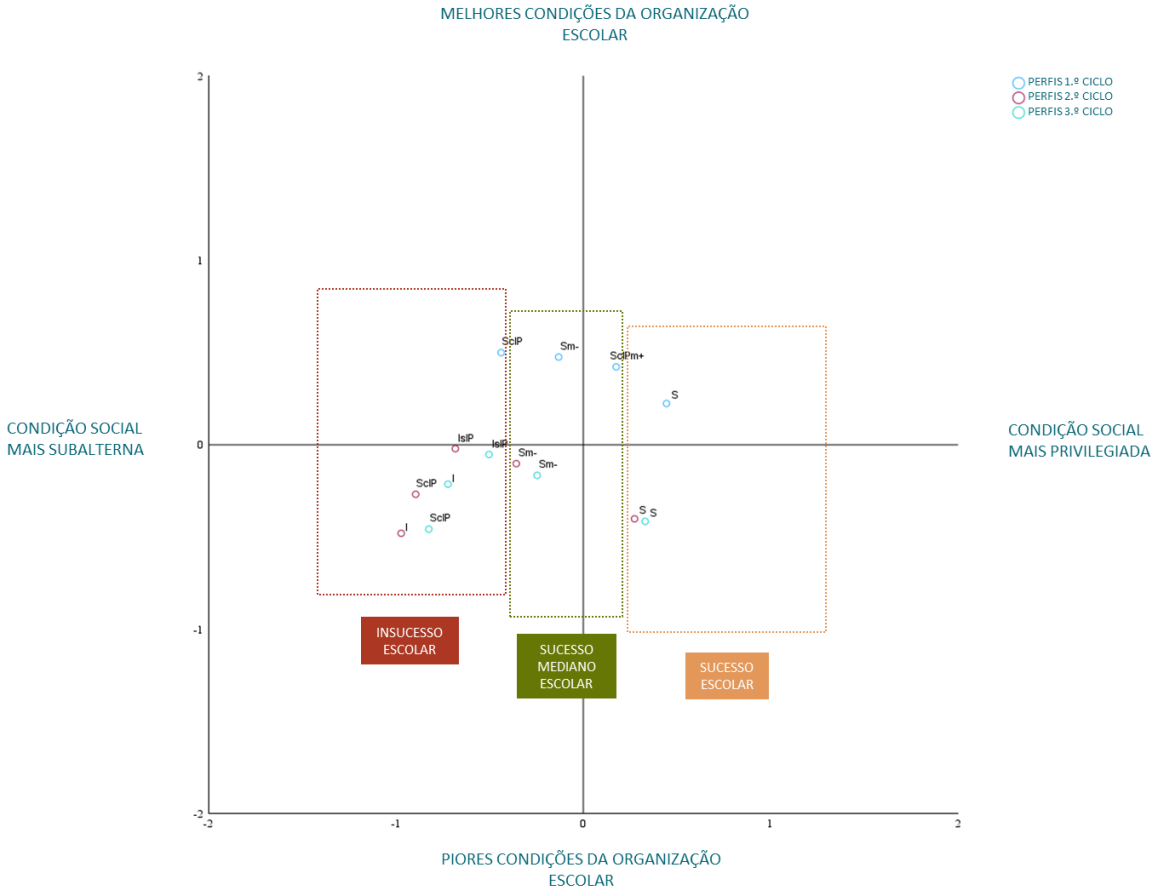


FIGURA 6.2.1.1 Articulação entre (in)sucesso escolar no ensino básico

FONTE | DGEEC (dados próprios)

De facto, os perfis de (in)sucesso escolar no 1º ciclo parecem beneficiar de melhores condições da organização escolar face aos restantes ciclos, também fruto da legislação que enquadra a organização do sistema de ensino. Apesar disso, os perfis de (in)sucesso escolar dos três ciclos do ensino básico seguem as mesmas tendências no plano, sobretudo quando se foca a dimensão referente às condições sociais.

Como ilustra a Figura 6.2.1.1, foram encontrados três grupos no plano que espelham três graus distintos de articulação entre o sucesso escolar. Um primeiro grupo referente aos estudantes com sucesso escolar, um segundo grupo que respeita aos alunos com sucesso escolar mediano e um terceiro grupo que comporta os estudantes com insucesso escolar (presente ou passado). Estes três grupos distribuem-se de forma sequencialmente horizontal no plano, indicando que o que os distingue é sobretudo a dimensão dos fatores sociais e não a da organização escolar. De facto, as componentes sociais parecem ser mais relevantes para a distribuição das categorias no espaço social que as da organização escolar, sendo exemplo claro disso o retângulo que baliza cada um dos três grupos: são retângulos que abrangem todo o espectro da organização escolar, sendo a diferenciação entre eles a dimensão social.

A Figura 6.2.1.2, que ilustra o espaço social do ensino básico, demonstra como os estudantes se dividem em três principais polos, correspondentes aos três grupos identificados anteriormente.

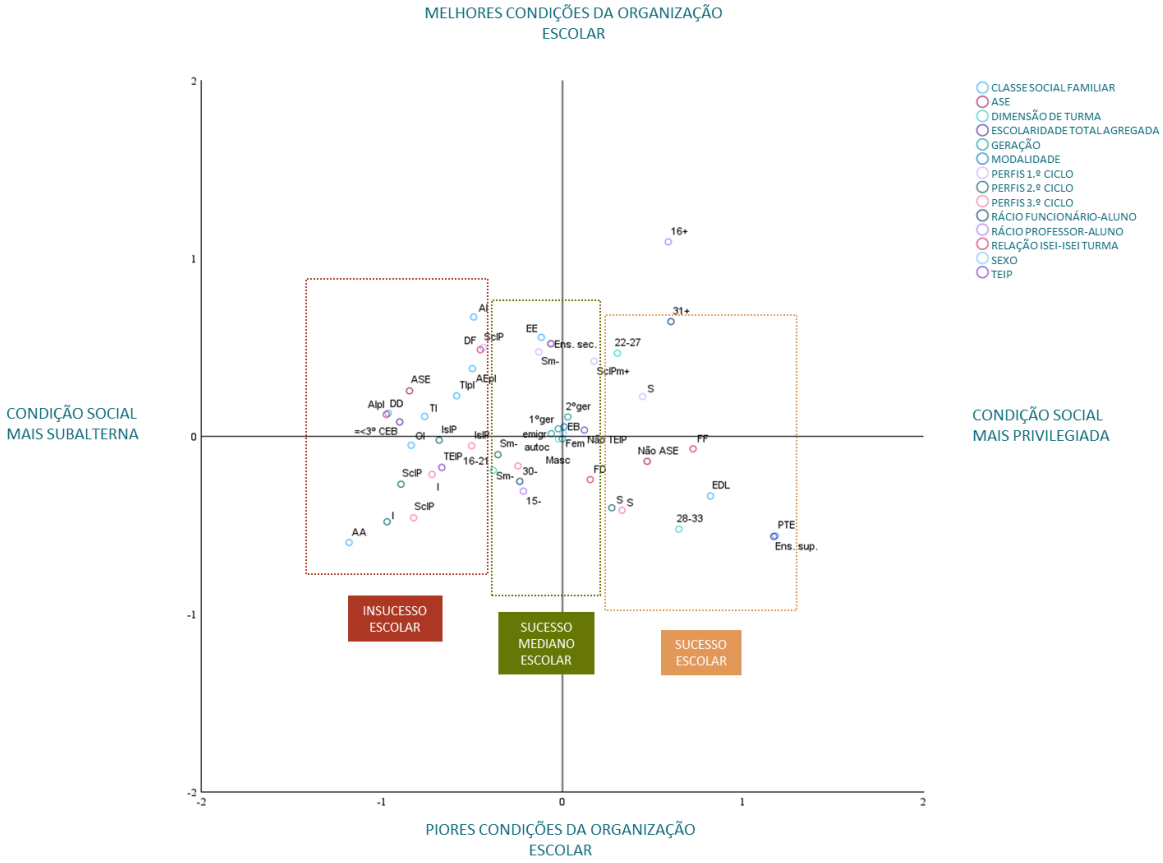


FIGURA 6.2.1.2 O espaço social do ensino básico

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Ao observar os grupos projetados no plano bidimensional das categorias que representam o espaço social do ensino básico, é de ressalvar que cada um dos grupos apresenta uma combinação entre múltiplas categorias, permitindo também descrevê-los, e possibilitando não apenas a compreensão de como estes grupos se diferenciam entre si, mas também as suas especificidades.

Os estudantes com sucesso escolar, mais à direita no plano e, como tal, com uma condição social mais privilegiada, são caraterizados pela pertença às classes sociais de origem dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento e dos Empresários, Dirigentes e Liberais, os seus pais terminaram o enino superior, não usufruem Ação Social Escolar, são estudantes favorecidos em turmas favorecidas, encontram-se em turmas com dimensões mais elevadas (entre 22 e 33 alunos) e com um rácio funcionário-aluno também mais alto.

Os alunos com sucesso escolar mediano tendem a ter como classe social de origem os Empregados Executantes, os seus pais terminaram o ensino secundário, estão matriculados no Ensino Básico Geral

e em escolas não abrangidas pelo Programa TEIP, o rácio professor-aluno é menor que 15 e a dimensão de turma varia entre 16 e 21.

Os alunos com insucesso escolar, situados mais à esquerda no plano, sinal de serem caraterizados por piores condições sociais, tendem a ser caraterizados por auferir Ação Social Escolar, os pais serem Assalariados Executantes pluriactivos, Agricultores Independentes, Trabalhadores Independentes pluriactivos, Trabalhadores Independentes, Agricultores Independentes pluriactivos e Assalariados Agrícolas[155], as habilitações literárias dos pais são iguais ou inferiores ao 3º ciclo, trata-se sobretudo de estudantes desfavorecidos em turmas favorecidas ou desfavorecidas e estão matriculados em escolas abrangidas pelo Programa TEIP.

Deste modo, os diferentes grupos presentes no espaço social do ensino básico parecem corresponder sobretudo a uma escala de condições sociais, não configurando a organização escolar um fator diferenciador decisivo para o sucesso escolar, quando a análise é feita em termos macro, abrangendo todos os estudantes, e contabilizando os fatores sociais.

6.2.2. O espaço social do ensino secundário

Na senda do exercício elaborado no ponto anterior, explora-se de seguida o espaço social do ensino secundário, analisando-se um modelo que comporta na primeira dimensão os fatores de ordem social (escolaridade dos pais, classe social, auferir Ação Social Escolar) e na segunda dimensão os fatores de organização escolar (dimensão de turma, rácio funcionário-aluno e estar numa escola TEIP). A modalidade de ensino também se encontra a marcar a primeira dimensão, embora não se trate de uma variável de âmbito social. As restantes variáveis apresentadas no modelo (geração de imigração, sexo, relação ISEI-ISEI turma, perfis de (in)sucesso escolar do 10º, 11º e 12º ano) foram contabilizadas enquanto variáveis passivas.

[155] Neste plano os Operários Industriais também se encontram inseridos no quadrante do insucesso escolar, contudo conforme foi apontado ao longo da tese, os filhos dos Operários Industriais apresentam menor insucesso escolar que as restantes classes sociais albergadas pelo quadrante. Isto deve-se ao facto do plano estar a marcar de modo veemente a composição socioeconómica dos estudantes.

QUADRO 6.2.2.1 Contribuição das variáveis para as dimensões do espaço social do ensino secundário

VARIÁVEIS	DIMENSÃO 1 FATORES SOCIAIS		DIMENSÃO 2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	
	Discriminação	Contribuição	Discriminação	Contribuição
Escolaridade dos pais	**0,592**	27,5%	0,23	17,1%
Classe social	**0,5**	23,3%	0,231	17,2%
Auferir Ação Social Escolar	**0,227**	10,6%	0,141	10,5%
Dimensão da turma	0,278	12,9%	**0,367**	27,3%
Escola abrangida pelo Programa TEIP	0,03	1,4%	**0,071**	5,3%
Rácio funcionário-aluno	0,107	5,0%	**0,126**	9,4%
Modalidades de ensino	**0,415**	19,3%	0,177	13,2%
Inércia	0,307		0,192	

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Através do Quadro 6.2.2.1 constata-se que, entre os indicadores que mais se reportam à dimensão relativa aos fatores sociais, a escolaridade dos pais é o que mais contribui para a estruturação desta dimensão, contribuindo 27,5%, seguido da classe social (23,3%). Na segunda dimensão destacam-se as contribuições das variáveis relacionadas com a organização escolar, sendo a dimensão da turma que mais contribui para a definição deste eixo (27,3%). É ainda de salientar a necessidade de alguma cautela na interpretação do presente plano, uma vez que os dados se encontram mais concentrados que no ensino básico, sendo mais fácil associar categorias com menor relevância interpretativa.

De modo a compreender como o espaço social do ensino secundário se distribui, analisa-se de seguida a articulação entre as variáveis de (in)sucesso escolar no ensino secundário (Figura 6.2.2.1).

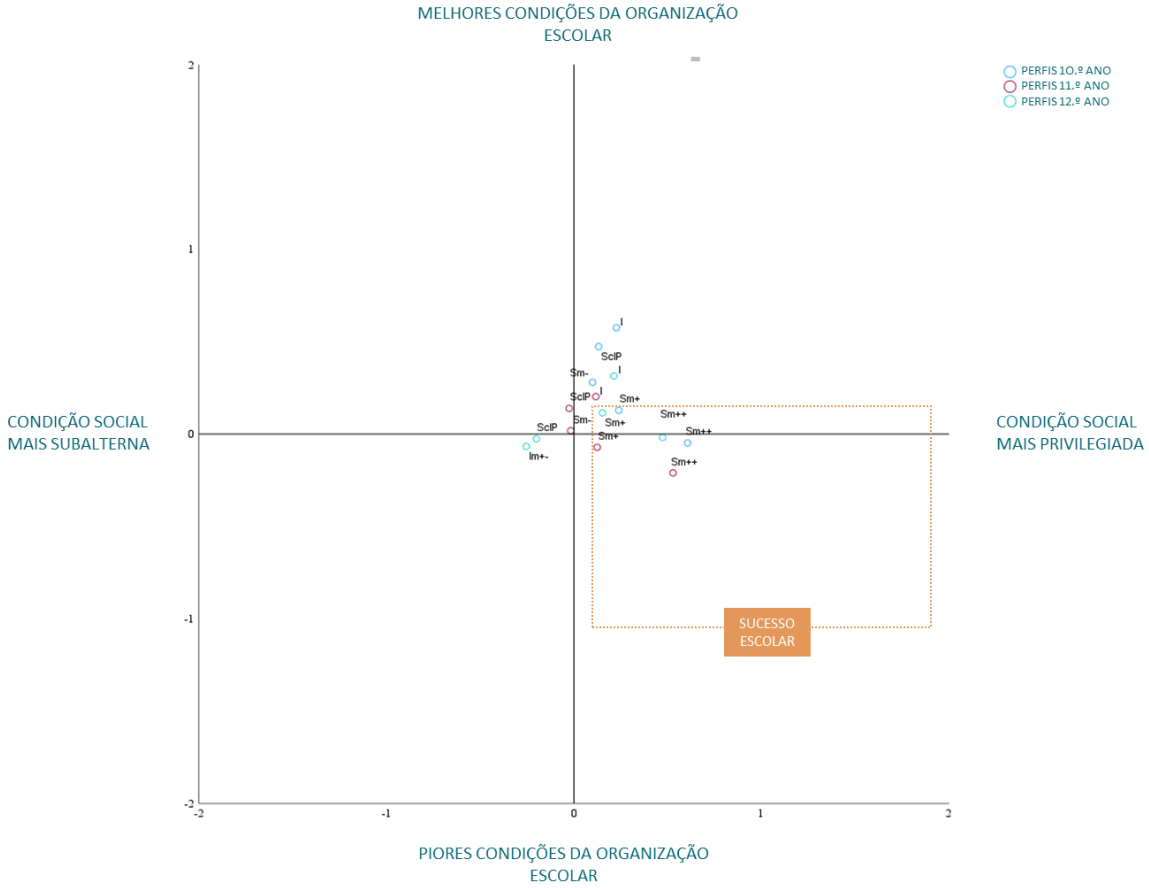


FIGURA 6.2.2.1 Articulação entre (in)sucesso escolar no ensino secundário

FONTE | DGEEC (dados próprios)

Ao contrário do plano apurado para o ensino básico (Figura 6.2.1.1), em que foi possível encontrar três grupos que espelhavam três graus distintos de articulação entre o sucesso escolar, no ensino secundário apenas um grupo ressaltou na análise. De facto, apenas um grupo, que corresponde ao sucesso escolar, é evidente na articulação entre as categorias das variáveis, assumindo-se uma oposição entre este grupo e os restantes estudantes.

A Figura 6.2.2.2 ilustra o espaço social do ensino secundário. Além do grupo apurado na Figura anterior, procurou-se encontrar tendências de aproximação entre as categorias, além das restritas ao (in)sucesso escolar.

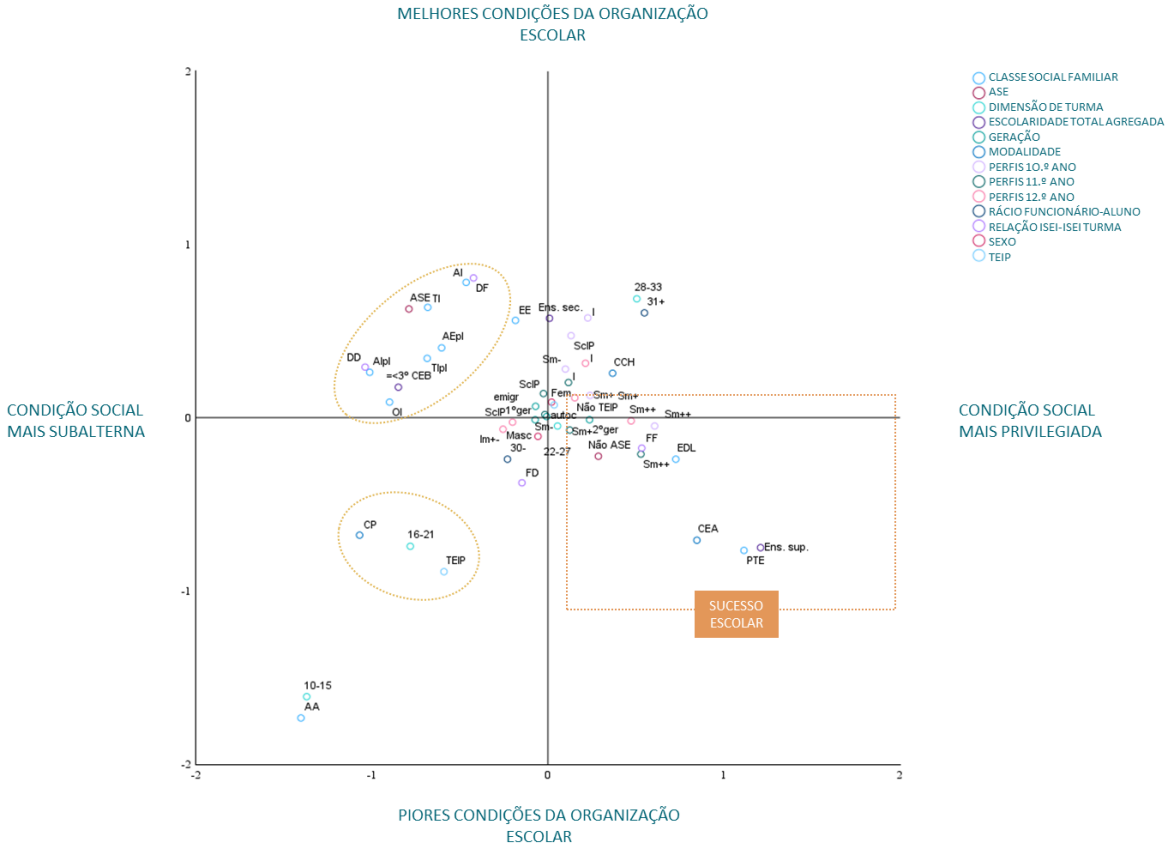


FIGURA 6.2.2.2 O espaço social do ensino secundário

FONTE | DGEEC (dados próprios)

O grupo do sucesso escolar é caraterizado pela pertença tendencial às classes sociais de origem dos Empresários, Dirigentes e Liberais e dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento, por terem progenitores com diploma de ensino superior, por não auferirem Ação Social Escolar, nem estarem matriculados em escolas abrangidas pelo Programa TEIP, serem do sexo feminino, matriculados em cursos artísticos especializados e correspondem a estudantes favorecidos em turmas favorecidas.

Além deste grupo, é de salientar a associação entre os alunos matriculados em escolas abrangidas pelo Programa TEIP, em cursos profissionais e em turmas com uma dimensão entre 16 e 21 alunos. Também parece existir uma associação entre os alunos que auferem Ação Social Escolar, cujas habilitações literárias dos pais são iguais ou inferiores ao 3º ciclo, originários das classes sociais dos Agricultores Independentes, Trabalhadores Independentes, Assalariados Executantes pluriactivos, Trabalhadores Independentes pluriactivos, Agricultores Independentes pluriactivos e Operários Industriais e por serem estudantes desfavorecidos inseridos em turmas tanto favorecidas como desfavorecidas.

Conclusões

Ao longo da presente tese foi-se constatando um conjunto de fenómenos relevantes que devem ser sintetizados e evidenciados nesta conclusão.

Relativamente às classes sociais, os filhos de Profissionais Técnicos e de Enquadramento, seguidos dos Empresários, Dirigentes e Liberais, são os que apresentam maior sucesso escolar, traduzido em menores percentagens de retenção e desistência em todos os ciclos de escolaridade, em menores percentagens de alunos com insucesso escolar continuado (desvio etário), que possuem trajetórias escolares de sucesso e com melhores classificações.

Por sua vez, os filhos de Operários Industriais têm taxas de retenção e desistência abaixo da média, sendo a terceira classe social de origem em que estas taxas são mais baixas na maioria dos ciclos de ensino, chegando a apresentar taxas mais reduzidas no ensino secundário que os Empresários, Dirigentes e Liberais. O facto de os Operários Industriais terem menor percentagem de beneficiários de ASE que outras classes sociais com níveis de escolaridade semelhantes pode ser um indicador da relevância do capital económico para o sucesso escolar entre capitais culturais idênticos, permitindo o acesso a mais recursos. Pode também resultar de um quadro da adoção de estratégias de investimento na escolarização da descendência com vista à promoção social, por via de uma aposta na mobilidade social que carateriza os operários com emprego estável e qualificações profissionais relevantes (Capucha, 2004). O mesmo já não se verifica relativamente às classificações finais, uma vez que a média das classificações desta classe social de origem não é, comparativamente, tão elevada. Atualmente, os Operários Industriais necessitam de fazer formações regulares, o que os poderá familiarizar mais com estudos e educação, comparativamente a outras classes sociais que não estão tão regularmente em formação. Por outro lado, como nas formações o objetivo é concluir os módulos, essa perspetiva pode vingar no seio familiar, a de que o objetivo de sucesso é terminar o ano curricular, transitando, e não a média de classificações em si, numa lógica que se poderia materializar em "o importante é passar", tanto mais quanto as limitações cognitivas em relação ao discurso da escola não sustentam outras possibilidades.

Por sua vez, as classes sociais de algum modo relacionadas com a agricultura, que em Portugal apresentam um baixo perfil qualificacional, são os que apresentam maior insucesso escolar.

Observa-se uma relação entre a escolaridade dos pais e os resultados escolares dos alunos: os estudantes cujos pais são mais escolarizados têm menor insucesso escolar e obtêm classificações mais elevadas. De facto, quanto menor é a escolaridade dos pais, maior é a taxa de retenção e desistência, o insucesso escolar continuado e mais baixas são as classificações finais obtidas. Deste modo, a escolaridade dos pais reflete-se no (in)sucesso escolar dos alunos, reproduzindo desigualdades

escolares através da escola. Os alunos inseridos em grupos sociais com maior capital cultural tendem a encarar a escola enquanto um prolongamento da cultura familiar vivida em casa, sendo valorizado na escola o que é valorizado no núcleo familiar. Contrariamente, os alunos originários de grupos sociais com menor capital cultural tendem a sentir uma rutura ou uma quebra na realidade escolar face ao universo cultural familiar, que abrange diferentes dimensões, nomeadamente os conhecimentos valorizados ou os códigos linguísticos.

Os alunos provenientes de famílias com menos rendimentos (beneficiários de Ação Social Escolar) apresentam taxas de retenção e desistência consideravelmente superiores às dos restantes estudantes. As classificações escolares destes alunos também são inferiores em todos os anos curriculares. Contudo, no ensino secundário, a diferença de classificações entre estes estudantes e os restantes é praticamente nula porque, por hipótese, já se terá operado uma seleção nos ciclos de ensino anteriores e, nesta fase, os alunos já se terão integrado na escola e já se terão apropriado dos seus hábitos e linguagens, conseguindo obter mais facilmente sucesso escolar e manter a trajetória de sucesso, apesar dos menores rendimentos dos pais. Outra hipótese explicativa deste dado prende-se com a possibilidade de as desigualdades escolares se esbaterem mais à medida que a idade dos estudantes avança e estes se tornam mais autónomos e menos dependentes de outros fatores como, por exemplo, o apoio dos pais.

Não obstante serem um grupo heterogéneo em termos sociais e escolares, globalmente, os alunos de origem imigrante têm maior taxa de retenção e desistência, mais anos de desvio etário e classificações escolares mais baixas relativamente aos alunos autóctones. A retenção e desistência é significativamente superior na primeira geração quando comparada com a segunda geração (ou seja, os alunos com origem imigrante já nascidos em Portugal), que apresenta taxas próximas dos alunos autóctones. Estes dados revelam como os estudantes tendencialmente "recém-chegados" tendem a expressar maiores dificuldades no sistema escolar, ao que não serão alheias as representações sociais dos agentes escolares acerca destes alunos, bem como as potenciais dificuldades acrescidas da língua portuguesa ou do sistema escolar.

Os estudantes que apresentam maiores taxas de retenção e desistência são os provenientes do sul e sudeste asiático, seguidos do MENA e do Brasil. Este dado corrobora a ideia de ser o estatuto geracional (estas três regiões têm em comum o facto de serem as únicas em que a maioria dos alunos são de primeira geração) o que mais penaliza estes alunos, espelhando que quanto maior é a proporção de estudantes de primeira geração, maior é o insucesso escolar. Os estudantes provenientes dos PALOP (a grande maioria é de segunda geração) também têm taxas de retenção e desistência elevadas, embora menos que as regiões atrás referidas. Até que ponto este dado se relaciona com a inserção numa comunidade com menos capitais culturais e económicos e/ou até onde se prende com o facto de serem populações tendencialmente racializadas, a que está associado não

só o racismo mas também uma desvalorização das suas competências intelectuais que impulsiona o menor interesse pela escola e, consequentemente, a obtenção de piores resultados escolares? Por sua vez, as classificações mais elevadas são de estudantes da América do norte e Oceânia e da Europa ocidental, o que demonstra que ser de uma origem nacional falante de português não é determinante para uma média de classificações finais mais elevada (e, nomeadamente, mais elevada que a dos autóctones).

Os alunos do sexo masculino apresentam maiores percentagens de retenção ou desistência, maior desvio etário e piores classificações escolares que as alunas do sexo feminino. Estes valores são mais visíveis no ensino básico mas dissipam-se no ensino secundário, em que os perfis de sucesso com média baixa e os perfis de insucesso geral têm proporções aproximadas, ainda que se registe uma maioria masculina.

As mulheres (mães, avós, tias, irmãs) correspondem a 84,4% dos encarregados de educação, o que traduz a predominância que as mulheres assumem no acompanhamento dos alunos. A escola é uma instituição predominantemente feminizada, tanto no corpo docente e não docente, como nas caraterísticas valorizadas pela escola e atribuídas ao típico bom aluno, associadas ao género feminino: organização, calma, obediência, capacidade de imitação e comportamento de acordo com as regras.

Quando se aborda a região de residência dos estudantes, constata-se que a oposição norte-sul é menos evidente que a dicotomia litoral-interior, sendo, em termos comparativos, as regiões situadas no litoral as que apresentam melhores resultados, tanto nas classificações como no insucesso escolar continuado. Este facto dever-se-á, sobretudo, às assimetrias territoriais constatadas em Portugal, e à própria composição social da população residente, em termos globais.

Encontram-se diferenças consoante a modalidade em que os estudantes estão inseridos, identificando-se uma disparidade das médias de classificações finais no 12º ano relativamente aos restantes anos do ensino secundário. Nos cursos profissionais existe uma quebra entre o 10º/11º anos e o 12º, adensando-se neste último a taxa de retenção e desistência, fenómeno que não sucede de modo tão proeminente nos cursos científico-humanísticos e nos cursos artísticos especializados. Tal fator terá de ser refletido também pela estratégia do desenho do sistema educativo português, uma vez que estes fossos evidenciam uma falta de compatibilidade entre os mecanismos de avaliação e os resultados escolares dos alunos.

No quadro do ensino secundário, os estudantes matriculados nos cursos artísticos especializados possuem tendencialmente maior volume de capitais, seguidos dos alunos inscritos nos cursos científico-humanísticos. Encontram-se mais estudantes com insucesso escolar acumulado a frequentar os cursos profissionais, apesar da taxa de retenção e desistência ser mais reduzida nestes cursos. Tal poderá indicar um encaminhamento de estudantes com trajetórias de insucesso escolar para estes cursos, uma vez que o insucesso passado não se coaduna com o insucesso atual.

Os cursos artísticos especializados, que no ensino básico eram compostos quase exclusivamente por filhos de Profissionais Técnicos e de Enquadramento e por Empresários, Dirigentes e Liberais, no ensino secundário mantêm esse traço, continuando a ser maioritários, mas menos intensamente, passando os filhos de Agricultores Independentes a representar uma parte contabilizável do universo. A maior oferta de cursos artísticos especializados no ensino secundário face ao ensino básico poderá ajudar a enquadrar estas disparidades, assim como uma maior diversidade de modalidades no ensino secundário, o que leva os alunos e as suas famílias a mais facilmente escolherem diferentes opções.

As escolas TEIP poderão, de certo modo, discriminar os estudantes e impulsionar a reprodução das desigualdades sociais. A composição social dos estudantes é marcada por classes sociais com menor volume de capitais e por mais proporção de descendentes de imigrantes. No entanto, e apesar do programa, não aparenta existir sucesso escolar significativo nestas escolas, sendo de notar inclusive que a inserção em escolas TEIP aparenta ser mais gravosa para o insucesso escolar que o benefício de ASE.

Como conciliar a importância de os alunos frequentarem escolas próximas da sua residência com a eventual política de não se criarem escolas com composições sociais únicas? Como se poderá evitar a agregação de estudantes de classes sociais semelhantes em territórios de grande vulnerabilidade social, considerando as características do parque habitacional português?

Relativamente à dimensão de turma, enquanto no 1º, 2º e 3º ciclo os alunos que transitam de ano ou concluem o ciclo e têm melhores classificações escolares frequentam turmas de maior dimensão, no ensino secundário o efeito é oposto, pois os alunos que frequentam turmas de maior dimensão têm maior taxa de retenção/desistência e classificações mais baixas. Se a dimensão das turmas não é fulcral para os resultados dos alunos oriundos de famílias com capitais elevados, no caso dos estudantes originários de famílias com menor volume de capitais os resultados escolares são mais elevados quando frequentam turmas de menor dimensão.

A composição social das turmas afeta os resultados escolares. No ensino básico, as taxas de retenção/desistência mais elevadas são as dos alunos desfavorecidos inseridos em turmas desfavorecidas e as taxas de retenção/desistência mais reduzidas são as dos estudantes favorecidos inseridos em turmas favorecidas. No ensino secundário os resultados destoam dos apurados nos restantes ciclos de ensino, uma vez que os alunos desfavorecidos em turmas favorecidas têm taxas de retenção/desistência mais elevadas, ao contrário dos estudantes desfavorecidos em turmas desfavorecidas, que têm menor taxa de retenção/desistência. Este dado surpreendente pode estar relacionado com a maior diluição do peso das desigualdades sociais nos resultados escolares no ensino secundário, seja porque nesta fase (ensino secundário) os alunos têm tendencialmente uma trajetória de sucesso escolar, pois já ultrapassaram as barreiras dos ciclos anteriores, seja porque têm maior

capacidade de estudar com autonomia, dependendo menos da influência familiar nos estudos, o que denota que nesta fase existe uma maior diluição do peso do capital cultural das famílias de origem.

Ainda assim, a tendência geral mantém-se, pois observa-se uma hierarquia clara na média de classificações dos estudantes: os alunos favorecidos em turmas favorecidas são os que apresentam classificações mais elevadas em todos os anos curriculares e, nestes casos, intensifica-se o efeito da composição social das turmas nos resultados escolares à medida que se avança nos ciclos de ensino. É possível constatar a relevância da composição social da turma, uma vez que os estudantes com menos recursos inseridos em turmas com composição social heterogénea tendem a ter classificações superiores que quando inseridos em turmas homogéneas, o que evidencia a importância de turmas heterogéneas em políticas orientadas para a redução da reprodução social por via da escola. No entanto, observa-se que a heterogeneidade das turmas é menos frequente no sistema de ensino e, deste modo, o peso dos alunos desfavorecidos em turmas favorecidas é relativamente reduzido.

Quando se abordam os recursos humanos da escola, constata-se que quanto mais estável é a relação contratual dos docentes, maiores são as médias de classificações dos estudantes. Deste modo, em todos os ciclos de escolaridade à exceção do 1º ciclo, estar inserido em escolas com um índice professor-situação contratual mais elevado aumenta a média de classificações final, tendência mais acentuada quanto mais elevados são os níveis socioeconómicos dos estudantes.

O rácio funcionário-aluno mais elevado no ensino secundário não afeta negativamente a média dos estudantes com mais recursos, porém tem um efeito prejudicial nas médias daqueles que têm menos capitais. O rácio funcionário-aluno é mais importante para as médias de classificações dos estudantes que o rácio professor-aluno, assim como existe uma maior diferenciação no seu efeito entre os que possuem mais e menos recursos socioeconómicos.

Considerando os aspetos atrás focados, conclui-se que no sistema de ensino português se observa uma relação clara entre o (in)sucesso escolar e os capitais económicos e culturais de origem dos estudantes, classe social, origem migrante, sexo e regiões, operando-se a reprodução das desigualdades sociais por via da escola. No entanto, quando se analisam os fatores da escola e as potenciais desigualdades de recursos de cada escola (dimensão de turma, modalidades, programa TEIP, recursos humanos), a sua relação com o insucesso escolar não é tão evidente, sendo em alguns casos inexistente.

Todavia, quando se acrescenta à análise dos fatores sociais, os fatores de organização escolar, percebe-se como parte dos fatores internos à escola tendem a configurar-se pouco relevantes para estudantes com recursos sociais mais vantajosos, mas são importantes no caso de alunos com menor volume de capitais. Deste modo, e uma vez que a escola não está desligada do contexto social envolvente, os fatores sociais beneficiam de uma primazia face aos restantes, salientando-se a

reprodução das desigualdades sociais por via da escola. Nesse sentido, uma transformação efetiva no combate às desigualdades passará pela componente social, dentro e fora dos estabelecimentos escolares, nas esferas económica, cultural e social, suportadas em políticas públicas de apoio e acesso a recursos. Contudo, qual o papel da instituição escolar em todo este processo? Se a escola não se consegue afirmar enquanto instituição capacitada para reduzir as desigualdades sociais, ou pelo menos não as reduz naquilo que seria necessário e expectável, então estarão as ciências sociais entregues ao fatalismo de reconhecer uma reprodução inevitável? Ou será possível pensar noutros moldes de combate às desigualdades, também através da escola, nomeadamente utilizando outros modelos escolares ou desenhos pedagógicos que melhor combatam a reprodução?

A crença na instituição escolar enquanto equalizadora de oportunidades, através de teorias meritocráticas, esvaziam da própria escola o seu potencial papel transformador, uma vez que é no reconhecimento das desigualdades sociais, dos diferentes pontos de partida e das diferentes origens sociais que a escola poderá ter um contributo mais ativo e mais efetivo na rutura com a reprodução das desigualdades sociais, tarefa que desempenha parcamente na atualidade, como verificado ao longo da presente dissertação. De facto, políticas públicas de educação que contribuam para combater a reprodução de desigualdades sociais terão de ter por base o reconhecimento dessas mesmas desigualdades, numa perspetiva interseccional e multidimensional.

A escola contribui decisivamente para a reprodução das desigualdades sociais. Todavia, e apesar de não ser atualmente uma instituição que promova plenamente a transformação social e a rutura com as desigualdades sociais, dentro da organização escolar é possível encontrar alguns exemplos de "boas práticas" em que se reduz a reprodução das desigualdades ou em que existe alguma mobilidade social, observando-se dinâmicas de redistribuição de recursos e oportunidades. De facto, e como afirmam Floud e Halsey (1958, p. 185), "the character of schools as communities and as social microcosms has long been recognized" e, como tal, diferentes modos de organização escolar ou projetos próprios levados a cabo em determinadas escolas podem interferir no sucesso dos alunos e na redução das desigualdades sociais. No entanto, trata-se de uma redução que tem sido circunscrita, sob a soma de exceções e não de regra.

Referências Bibliográficas

Aboim, S. (2020). Covid-19 e Desigualdades de Género: Uma Perspetiva Interseccional sobre os Efeitos da Pandemia. In R. M. Carmo, I. Tavares, & A. F. Cândido, *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro* (pp. 130-147). Lisboa: Observatório das Desigualdades.

Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade.* Oeiras: Celta.

Abrantes, P. (2010). *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação.* Lisboa: Mundos Sociais.

Abrantes, P. (2011). Revisitando a Teoria da Reprodução: Debate Teórico e Aplicações ao Caso Português. *Análise Social, vol. XLVI (199)*, 261-281.

Abrantes, P. (2022). Têm os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária Mitigado as Desigualdades Educativas e Sociais? *CIDADES, Comunidades e Territórios, 45 (Dec)*, 147–160.

Abrantes, P., & Sebastião, J. (2010). Portões que Se Abrem e Se Fecham. Processos de Inclusão e de Segregação nas Escolas Públicas Portuguesas. In A. Dornelas, L. Oliveira, L. Veloso, & M. Guerreiro, *Portugal Invisível.* Lisboa: Mundos Sociais.

Abrantes, P., Mauritti, R., & Roldão, C. (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de Impactos Escolares e Sociais em Sete Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Síntese de Resultados.* Lisboa: CIES-IUL, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Agresti , A. (2012). *Categorical Data Analysis.* New Jersey: Wiley.

Albuquerque, A. (2016). *Avaliação Externa das Aprendizagens e Desigualdades Educativas: Estudo de Caso numa Escola da Grande Lisboa* (tese de mestrado). Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Albuquerque, A., Seabra, T., & Martins, S. C. (2022). Seletividade Social na Escola Básica Portuguesa: Dinâmicas, Condições e Políticas (2008-2018). *Análise Social, 244, lvii (3.º)*, 520-543.

Almeida, A. (2005). O que as Famílias Fazem à Escola... Pistas para um Debate. *Análise Social, vol. XL (176)*, 579-593.

Almeida, J. F. (1984). Temas e Conceitos nas Teorias da Estratificação Social. *Análise Social, vol. XX, 81 -82*, 167 -190.

Almeida, J. F. (1999 [1986]). *Classes Sociais nos Campos: Camponeses Parciais numa Região do Noroeste.* Oeiras: Celta.

Almeida, J. F., Ávila, P., Casanova, J., Costa, A. F., Machado, F. L., Martins, S. C., & Mauritti, R. (2003). *Diversidade na Universidade. Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura.* Oeiras: Celta.

Almeida, J. F., Costa, A. F., & Machado, F. L. (1988). Famílias, Estudantes e Universidade: Painéis de Observação Sociográfica. *Sociologia, Problemas e Praticas, nº 4*, 11-44.

Almeida, J. F., Costa, A. F., & Machado, F. L. (1994). Recomposição Socioprofissional e Novos Protagonismos. In A. Reis, *Portugal, 20 Anos de Democracia* (pp. 307-330). Lisboa: Círculo de Leitores.

Álvares, M., & Calado, A. (2014). Insucesso e Abandono Escolar: Os Programas de Apoio. In M. L. Rodrigues, *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino* (pp. 197-231). Coimbra: Almedina.

Alvarez, T., & Vieira, C. (2014). O Papel da Educação no Caminho que Falta Percorrer em Portugal na Desconstrução dos Estereótipos de Género: Breves Reflexões. *Exedra Suplemento 2014*, 8-17.

Alves, L. (2013). *Relações entre as Condições Familiares e o Desempenho Escolar* (tese de mestrado). Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Amâncio, L. (1992). As Assimetrias nas Representações do Género. *Revista Crítica de Ciências Sociais, Nº 34*, 9-22.

Antunes, R. (2011). *Desigualdades na Vida e na Morte: Saúde, Classes Sociais e Estilos de Vida* (tese de doutoramento). Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. (2009). Student Engagement and its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence, 32(3)*, 651-670.

Arnot, M., Gray, J., James, M., Rudduck , J., & Duveen, G. (1998). *Recent Research on Gender and Educational Performance.* London: Office for Standards in Education .

Assis, R., Carmo, R. M., & Tavares, I. (2024). O Espaço Social dos Jovens no Mercado de Trabalho em Portugal: Uma Tipologia de Perfis Diferenciados. In R. M. Carmo, *Jovens e o Trabalho em Portugal: Emprego, (Des)proteção e Futuro* (pp. 155-178). Coimbra: Actual.

Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-chave na Sociedade do Conhecimento* (tese de doutoramento). Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Ball, S. (2010). *The Education Debate.* Bristol: Policy Press and Bristol University Press.

Ballas, D., Lupton, R., Kavroudakis, D., Hennig, B., Yiagopoulou, V., Dale, R., & Dorling, D. (2012). *Education Inequality Across EU Regions.* Brussels: European Union and NESSE.

Banco de Portugal. (2022). *Boletim Económico | A Economia Portuguesa em 2021 | Maio 2022.* Lisboa: Departamento de Estudos Económicos.

Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., Santos, C., Costa, F., Dias, G., Filipa, S., Traqueia, A. & Nogueira, S. (2019). *Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de Dados Secundários, 2015-2019.* Lisboa: EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.

Barradas, R. (2023). O Envelhecimento Demográfico É o Principal Desafio para o Sistema de Pensões Português. In R. P. Mamede, *O Estado da Nação e as Políticas Públicas 2023: Reformas Estruturais* (pp. 37–44). Lisboa: IPPS-Iscte.

Barradas, R., & Suleman, F. (2024). Pluriatividade Enquanto Resposta dos Jovens à Vulnerabilidade no Mercado de Trabalho. In R. M. Carmo, *Jovens e o Trabalho em Portugal: Emprego, (Des)proteção e Futuro* (pp. 133-154). Coimbra: Actual.

Barreto, A. (1995). Portugal na Periferia do Centro: Mudança Social, 1960 a 1995. *Análise Social, vol. XXX (134)*, 841-855.

Barroso, J., & Viseu, S. (2003). A Emergência de um Mercado Educativo no Planeamento da Rede Escolar: De uma Regulação pela Oferta a uma Regulação pela Procura". *Educação & Sociedade, 24 (84)*, 897–921.

Beauvoir, S. (1953). *The Second Sex.* London: Jonathan Cape.

Benavente, A. (1988). Da Construção do Sucesso Escolar – Equacionar a Questão e Debater Estratégias. *Seara Nova, 18*, 2-6.

Benavente, A. (1990). O Insucesso Escolar no Contexto Português – Abordagens, Concepções e Políticas. *Análise Social, vol. XXV (108-109)*, 715-733.

Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico.* Lisboa: Fim de Século.

Benavente, A., Costa, A. F., Machado, F. L., & Neves, M. (1987). *Do Outro Lado da Escola.* Lisboa: Teorema.

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação (CNE).

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, Theoretical Studies Towards a Sociology of Language (Volume I).* London: Routledge.

Bihr, A., & Pfefferkorn, R. (2008). *Le Système des Inégalités.* Paris: La Découverte.

Black, S., & Devereux, P. (2011). Recent Developments in Intergenerational Mobility. In O. Ashenfelter , & D. Card, *Handbook of Labor Economics* (pp. 1487-1541). Amsterdam: Elsevier.

Blatchford, P., Bassett, P., Goldstein, H., & Martin, C. (2003). Are Class Size Differences Related to Pupils' Educational Progress and Classroom Processes? Findings from the Institute of Education Class Size Study of Children Aged 5-7 Years. *British Educational Research Journal, vol. 29 nº 5*, 709-730.

Blatchford, P., Chan, K., Galton, M., Lai, K., & Lee, J. (2016). *Class Size Eastern and Western Perspectives.* London: Routledge.

Boudon, R. (1973). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society.* New York: John Wiley & Sons.

Boudon, R. (1990). *O Lugar da Desordem.* Lisboa: Gradiva.

Bourdieu, P. (1998 [1966]). A Escola Conservadora: As Desigualdades Frente à Escola e à Cultura. In A. Nogueira, & A. Catani, *Escritos de Educação* (pp. 145-183). Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P. (2010 [1979]). *A Distinção - Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo.* Lisboa: Edições 70.

Bourdieu, P. (2013). Espaço Físico, Espaço Social e Espaço Físico Apropriado. *Estudos Avançados, v. 27, n. 79*, 133-144.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les Exclus de L'Intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 91 -92*, 71-75.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture.* Paris: Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1978 [1970]). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino.* Lisboa: Vega.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990 [1970]). *Reproduction in Education, Society and Culture.* London: Sage Publications.

Buckingham, J. (2003). Class Size and Teacher Quality. *Educational Research for Policy and Practice, 2*, 71-86.

Burawoy, M. (2018). The Poverty of Philosophy: Marx Meets Bourdieu. In T. Medvetz, & J. Sallaz, *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu* (pp. 375-397). Oxford: Oxford University Press.

Cabral, M. V. (1998). Mobilidade Social e Atitudes de Classe em Portugal. *Análise Social, vol. XXXIII (146-147)*, 381-414.

Caetano, L. (2005). Abandono Escolar: Repercussões Sócio-económicas na Região Centro. Algumas Reflexões. *Finisterra, 40(79)*, 163-176.

Cairns, R., Cairns, B., & Neckerman, H. (1989). Early School Dropout: Configurations and Determinants. *Child Development, Vol. 60, No. 6*, 1437-1452.

Cândido, A., & Seabra, T. (2019). *Os Alunos de Nacionalidade Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal Continental (2011/12 a 2016/17): Matrículas e Modalidades de Ensino.* Lisboa: Observatório das Desigualdades.

Cantante, F. (2019). *O Risco da Desigualdade.* Coimbra: Almedina.

Capucha, L. (2004). *Desafios da Pobreza* (tese de doutoramento). Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Capucha, L. (2010). Acesso Universal a Qualificações Certificadas: Para a Ruptura da Relação entre Insucesso Escolar e Desigualdades Sociais. *Forum Sociológico, 20*, 1-13.

Capucha, L., Cabrito, B., Carvalho, H., Sebastião, J., Martins, S., Capucha, A., Roldão, C., Tavares, I. & Mucharreira, P. (2017). *A Dimensão das Turmas no Sistema Educativo Português.* Lisboa: Secretaria-Geral da Educação e Ciência/Ministério da Educação e ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Carmo, R. M. (2021). Social Inequalities: Theories, Concepts and Problematics. *SN Social Sciences, 1, 116*, 1-11.

Carmo, R. M. (2023). Portugal: Sociedade Ainda Dualista, Mas numa Encruzilhada Existencial. *Análise Social, LVIII (4.º), 2023 (n.º 249)*, 704-721.

Carmo, R. M., & Barata, A. (2014). *Estado Social: De Todos para Todos.* Lisboa: Tinta-da-China.

Carmo, R. M., & Tavares, I. (2024). As Diferentes Geografias do Trabalho e da Residência: Desigualdades Socioterritoriais e o Caso das Áreas Metropolitanas. In R. M. Carmo, *Jovens e o Trabalho em Portugal: Emprego, (Des)proteção e Futuro.* Coimbra: Actual.

Carneiro, P. (2008). Inequality of Opportunity and Inequality in Education Achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal, 7(1)*, 17-41.

CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training. (2011). *The Benefits of Vocational Education and Training* . Luxembourg: Office of the European Union.

Central Advisory Council For Education. (1967). *Plowden Report. Children and their Primary Schools.* London: Her Majesty's Stationery Office.

Cerqueira, M., & Martins, A. (2011). A Consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos Últimos 50 Anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação, 17*, 123-145.

Chancel, L., & Piketty, T. (2021). Global Income Inequality, 1820–2020: The Persistence and Mutation of Extreme Inequality. *Journal of the European Economic Association, Volume 19, Issue 6*, 3025–3062.

Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (2022). *World Inequality Report 2022.* World Inequality Lab.

Christle, C., Jolivette, K., & Nelson, M. (2007). School Characteristics Related to High School Dropout Rates. *Remedial and Special Education, 28 (6)*, 325-339.

Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity.* Washington: U.S. Government Printing Office.

Conselho Nacional de Educação. (2021). *Estado da Educação 2020.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Cortesão, L., & Torres, M. (1990). *Avaliação Pedagógica I - Insucesso Escolar.* Porto: Porto Editora.

Cortesão, L., Stoer, S., Magalhães, A., Antunes, F., Nunes, R., Macedo, E., Costa, A., & Araújo, D. (2007). *Na Girândola de Significados: Polissemia de Excelências em Escolas Portuguesas do Século XXI.* Porto: Livpsic.

Cosme, A., Ferreira, D., Fernandes, J., & Neves, L. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao Abrigo do Despacho Nº 5908 / 2017.* Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Costa, A. F. (1999). *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural.* Oeiras: Celta.

Costa, A. F. (2012a). *Desigualdades Sociais Contemporâneas.* Lisboa: Mundos Sociais.

Costa, A. F. (2012b). Desigualdades Globais. *Sociologia, Problemas e Práticas, nº 68*, 9-32.

Costa, A. F. (2020). Desigualdades Sociais e Pandemia. In R. M. Carmo, I. Tavares, & A. Cândido, *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro* (pp. 4-16). Lisboa: Observatório das Desigualdades.

Costa, A. F., & Mauritti, R. (2018). Classes Sociais e Interseções de Desigualdades: Portugal e a Europa. In R. M. Carmo, *Desigualdades Sociais. Portugal e a Europa* (pp. 109-129). Lisboa: Mundos Sociais.

Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Machado, F. L., & Almeida, J. F. (2000). Classes Sociais na Europa. *Sociologia, Problemas e Práticas, nº 34*, 9-46.

Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Nunes, N., & Romão, A. (2015). A Constituição de um Espaço Europeu de Desigualdades. *e-Working Paper Observatório das Desigualdades nº1/2015*.

Costa, A., Lopes, J., & Caetano, A. (2014). *Percursos de Estudantes no Ensino Superior.* Lisboa: Mundos Sociais.

Costa, E., & Almeida, M. (2022). *25 Anos do Programa TEIP em Portugal.* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Cruz, M. B. (2004). *Teorias Sociológicas: Os Fundadores e os Clássicos (antologia de textos).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DGE. (2018a). *Orientações para a Constituição, Funcionamento e Avaliação de Turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Ano Letivo 2018/2019.* Lisboa: Direção-Geral de Educação (DGE).

DGE. (2018b). *Regulamento de Constituição e Funcionamento de Turmas com Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Ano Letivo 2018/2019.* Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

DGEEC. (2016a). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares: 3.o Ciclo do Ensino Público Geral.* Lisboa: DGEEC.

DGEEC. (2016b). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II: 2.o Ciclo do Ensino Público Geral.* Lisboa: DGEEC.

DGEEC, & DSEE. (2020). *Estatísticas da Educação 2018/2019.* Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

DGEEC, & DSEE. (2022). *Estatísticas da Educação 2020/2021.* Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Diogo, A. (1996). *Famílias e Escolaridade: Representações Parentais da Escolarização, Classe Social e Dinâmica Familiar.* Lisboa: Colibri FCSH-UNL.

Diogo, A. (2017). Estratégias de Famílias e Escolas: Composição Social e Efeitos de Escola. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, *20*.

Doung, M., Badaly, D., Liu, F., Schwartz, D., & McCarty, C. (2015). Generational Differences in Academic Achievement Among Immigrant Youths: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research, 86(1)*, 3-41.

Durkheim, E. (1984 [1893]). *A Divisão do Trabalho Social.* Lisboa: Presença.

Durkheim, E. (2011 [1922]). *Educação e Sociologia.* Lisboa: Edições 70.

Duru-Bellat, M. (2004). *Social Inequality at School and Educational Policies.* Paris: UNESCO.

Englehart, J. (2007). The Centrality of Context in Learning from Further Class Size Research. *Educational Psychology Review, 19 (4)*, 455-467.

Enguita, M. (2013). El Aprendizaje Difuso y el Declive de la Instituición Escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 6 (2)*, 150-167.

Enguita, M., Martínez, L., & Gómez, J. (2010). *Fracaso y Abandono Escolar en España.* Barcelona: Fundación "la Caixa".

Estanque, E. (2012). *A Classe Média: Ascensão e Declínio.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Estanque, E., & Mendes, J. (1997). *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal. Um Estudo Comparativo.* Porto: Afrontamento.

Estevão, C. (1998). A Construção da Autonomia e a Autonomia da Gestão nas Escolas Privadas. *Revista Portuguesa de Educação, 11 (1)*, 23-35.

Estêvão, P., & Álvares, M. (2013). A Medição e Intervenção do Abandono Escolar Precoce: Desafios na Investigação de um Objeto Esquivo. *CIES e-Working Paper N.º 157/2013*.

Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula.* Porto: Porto Editora.

Eurydice. (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe.* Brussels: Eurydice/ European Commission.

Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measure.* Brussels: Eurydice/ European Comission.

Félix, P., Perdigão, R., & Lourenço, V. (2020). *Desempenho e Equidade: Uma Análise Comparada a Partir dos Estudos Internacionais TIMSS e PIRLS.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Fernandes, D. (2008). Algumas Reflexões acerca dos Saberes dos Alunos em Portugal. *Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102*, 275-296.

Fernandes, D. (2014). Avaliação das Aprendizagens e Políticas Educativas. O Difícil Percurso da Inclusão e da Melhoria. In M. L. Rodrigues , *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal – A Construção do Sistema Democrático de Ensino (Volume 1)* (pp. 231-268). Coimbra: Almedina.

Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2019). Has the Portuguese Compensatory Education Program Been Successful in Reducing Disadvantaged Schools' Performance Gaps? A 15-Year Quantitative Analysis of National Exams. *Educational Research and Intervention Center, 9(4), 270*.

Ferreira, A., Félix, P., & Perdigão, R. (2015). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário – Relatório Técnico.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Finn, J., & Achilles, C. (1990). Answers and Questions about Class Size: A Statewide Experiment. *American Educational Research Journal, 27(3)*, 557–577.

Floud, J., & Halsey, A. (1958). The Sociology of Education: (With Special Reference to the Development of Research in Western Europe and the United States of America). *Current Sociology. Volume 7, Issue 3*, 165-233.

Floud, J., Halsey, A., & Martin, F. (1956). *Social Class and Educational Opportunity.* London: Heinemann.

Formosinho, J. (1991). A Igualdade em Educação. In A. Fernandes, E. Pires, & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 169-186). Gondomar: ASA.

Giddens, A. (2000). *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura.* Oeiras: Celta.

Gomes, C. (1987). A Interacção Selectiva na Escola de Massas. *Sociologia, Problemas e Práticas, nº3*, 35-49.

Gomes, M., & Duarte, A. (2012). Políticas Públicas em Educação e Formação. In M. L. Rodrigues, & P. A. Silva, *Políticas Públicas em Portugal.* Lisboa: Imprensa Nacional e ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Gouveia, A. (2017). *Exames Nacionais, Apoios Pedagógicos e Explicações: A Complexa Construção dos Resultados Escolares em Portugal* (tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Grácio, S. (1987). Variáveis Escolares e Aproveitamento Escolar. *Cadernos de Ciências Sociais, 5*, 51-64.

Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais.* Lisboa: Educa.

Gramsci, A. (1971). *Prison Notebooks (Volume I, Volume II and Volume III).* New York: Columbia University Press.

Grau-Grau, M. (2022). La Ilusión del Mérito: Capital Cultural y Reproducción. *Revista Española de Sociología (RES), 31 (3)*, 1-24.

Hægeland, T., Kirkebøen, L., Raaum, O., & Salvanes, K. (2004). *Marks Across Lower Secondary Schools in Norway: What Can Be Explained by the Composition of Pupils and School Resources?* Oslo: Statistics Norway.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings (4th Edition).* New Jersey: Prentice-Hall International.

Halsey, A., Heath, A., & Ridge, J. (1980). *Origins and Destinations: Family, Class and Education in Modern Britain.* Oxford: Clarendon Press.

Hanushek, E. (1999). Some Findings from an Independent Investigation of the Tennessee STAR Experiment and from an Investigation of Class Size Effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 21(2)*, 143-163.

Hanushek, E. (2002). Evidence, Politics, and Class Size Debate. In L. Mishel, & R. Rothstein, *The Class Size Debate.* Washington: Economic Policy Institute.

Hanushek, E., & Woßmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal, 116*, C63-C76.

Hayes, A. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-based Approach.* New York: The Guilford Press.

Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory.* Durham: Duke University Press.

Iturra, R. (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar.* Lisboa: Escher.

Justino, D., Santos, R., Beatriz, I., Gramaxo, L., Pascueiro, L., Franco, L., Carvalho, M., Tomaz, M., Santos, R., Almeida, S. & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação – Contextos Sociais e Locais do Sucesso e Insucesso.* Lisboa: Projeto ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência, CICS.NOVA.

Karim, Z., & Shahidul, I. (2015). Factors Contributing to School Dropout among the Girls: A Review of Literature. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 3 (2)*, 25-36.

Kopeyeva, A. (2020). Understanding Factors behind Regional Inequality in Education in Kazakhstan. *Central Asian Affairs, 7(1)*, 38-79

Krassel, K., & Heinesen, E. (2014). Class-size Effects in Secondary School. *Education Economics, 22 (4)*, 412-426.

Lahire, B. (2003). Crenças Colectivas e Desigualdades Culturais. *Educação e Sociedade, 24 (84)*, 983-995.

Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life.* Oakland: University of California Press.

Lemos, V. (2013). Políticas Públicas de Educação: Equidade e Sucesso Escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas, 73*, 151-169.

Lemos, V. (2014). *A Influência da OCDE nas Políticas Públicas de Educação em Portugal* (tese de doutoramento). Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Liebowitz, D., González, P., Hooge, E., & Lima, G. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018.* Paris: OECD Publishing.

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988).* Braga: Universidade do Minho.

Machado, F. L., & Costa, A. F. (1998). Processos de uma Modernidade Inacabada. In J. M. Viegas, & A. F. Costa, *Portugal, Que Modernidade?* (pp. 17-44). Oeiras: Celta.

Machado, F. L., & Matias, A. (2006). Jovens Descendentes de Imigrantes nas Sociedades de Acolhimento: Linhas de Identificação Sociológica. *CIES e-Working Papers, nº13*.

Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J., & Almeida, J. F. (2003). Classes Sociais e Estudantes Universitários: Origens, Oportunidades e Orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 66*, 45-80.

Machado, F. L., Matias, A., & Leal, S. (2005). Desigualdades Sociais e Diferenças Culturais: Os Resultados Escolares dos Filhos de Imigrantes Africanos. *Análise Social, vol. XL (176)*, 695-714.

Magalhães, M., Rocha, J., & Ramalho, H. (2021). Provas de Aferição do 5.º Ano de Escolaridade: Perceções de Alunos e Professores de Português e História e Geografia de Portugal. *Millenium, 2 (ed espec nº9)*, 271-279.

Mahoney, J., & Cairns, R. (1997). Do Extracurricular Activities Protect Against Early School Dropout? *Developmental Psychology, 33(2)*, 241–253.

Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics 25.* Pêro Pinheiro: Report Number.

Marques, S. (2011). *As Provas de Aferição do 4º ano de Escolaridade: Influência nas Práticas de Ensino e Avaliação de Três Professoras* (tese de mestrado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Marrero, F. (2016). Barriers to School Success for Latino Students. *Journal of Education and Learning, Vol. 5, No. 2*, 180-186.

Martins, S. C. (2012). *Escolas e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação.* Lisboa: Mundos Sociais.

Martins, S. C. (2017). Expansão Educativa, Oportunidades Sociais e Desempenhos dos Sistemas Educativos: Um Olhar Cruzado entre os Dois Lados do Atlântico. In M. Setton, L. Torres, E. Gomes, T. Seabra, F. Jardim, B. Dionísio, & M. Corrochano, *Mérito, Desigualdades e Diferenças: Cenários da (In)justiça Escolar no Brasil e em Portugal* (pp. 233-248). Minas Gerais: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Martins, S. C., Mauritti, R., Nunes, N., Costa, A. F., & Romão, A. (2016). A Educação Ainda É Importante para a Mobilidade Social? Uma Perspetiva das Desigualdades Educacionais da Europa do Sul no Contexto Europeu. *Revista Portuguesa de Educação, 29*, 261-285.

Marx, K. (2007 [1959]). *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844.* New York: Dover Books.

Marx, K. (1991-1996 [1867]). *O Capital.* Lisboa: Edições Avante!.

Marx, K., & Engels, F. (2008 [1848]). *O Manifesto do Partido Comunista.* Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Mata, J. (2015). *A Igualdade e a Desigualdade na Educação em Portugal* (tese de doutoramento). Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Mateus, S. (2013). *Futuros Convergentes? Processos, Dinâmicas e Perfis de Construção das Orientações Escolares e Profissionais de Jovens Descendentes de Imigrantes em Portugal* (tese de doutoramento). Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Mauritti, R., & Nunes, N. (2013). Processos de Recomposição Social: Continuidades e Mudanças. In R. M. Carmo, *Portugal, Uma Sociedade de Classes. Polarização e Vulnerabilidade* (pp. 29-48). Lisboa: Edições 70.

Mauritti, R., Nunes, N., Alves, J., & Diogo, F. (2019). Desigualdades Sociais e Desenvolvimento em Portugal: Um Olhar à Escala Regional e aos Territórios de Baixa Densidade. *Sociologia On line, 19*, 102-126.

Melo, B., & Lopes, J. T. (2021). Metamorfoses de A Reprodução: Um Olhar Atualizado a Partir da Realidade Portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas, 97*, 87-105.

Melo, B. (2011). Contributos para a Compreensão do «Efeito Professor TEIP»: Proposta de um Programa de Pesquisa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 21*, 159-169.

Mendes, P. (2009). *Estudantes do Ensino Secundário Profissional: Origem Social, Escolhas Escolares e Expectativas (tese de mestrado).* Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Merle, P. (2000). Le Concept de Démocratisation de L'Institution Scolaire: Une Typologie et sa Mise à L'Épreuve. *Population, 55 (1)*, 15-50.

Milanovic, B. (2007). Globalization and Inequality. In D. Held, & A. Kaya, *Global Inequality* (pp. 26-49). Cambridge: Polity Press.

Milanovic, B. (2012). Global Income Inequality by the Numbers: In History and Now. *World Bank Policy Research Working Paper, 6259*, 1-28.

Milanovic, B. (2016). *Global Inequality: A New Approach for the Age of Globalization.* Cambridge: Harvard University Press.

Miñaca, M., & Hervás, M. (2013). Intervenciones Dirigidas a la Prevención del Fracaso y Abandono Escolar: Un Estudio de Revisión. *Revista española de educación comparada, (21)*, 203-220.

Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *The Journal of Political Economy, vol. LXVI, n.º 4*, 281-302.

Miranda, L., Almeida, L., Boruchovitch, E., Almeida, A., & Abreu, S. (2012). Atribuições Causais e Nível Educativo Familiar na Compreensão do Desempenho Escolar em Alunos Portugueses. *Psico-USF, v. 17, n. 1*, 1-9.

Mueller, D., Chase, C., & Walden, J. (1988). Effects of Reduced Class Size in Primary Classes. *Educational Leadership, 45*, 48–50.

Nandrup, A. (2016). Do Class Size Effects Differ across Grades? *Education Economics, 24(1)*, 83-95.

Neves, A., Pereira, C., Santos, F., Godinho, R., & Pereira, T. (2010). *Avaliação do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

Nunes, A. S. (1964). Portugal, Sociedade Dualista em Evolução. *Análise Social, 2(7/8)*, 407-462.

Nunes, A. S. (1968). A População Universitária Portuguesa: Uma Análise Preliminar. *Análise Social, 6(22/24)*, pp. 295-385.

Nunes, L., Reis, A., & Seabra, C. (2016). *Será a Repetição de Ano Benéfica para os Alunos? Resultados para Portugal.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2023c). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators.* Paris: OECD Publishing.

Parkin, F. (2002 [1982]). *Max Weber (2nd Edition).* London: Routledge.

Peck, S., Roeser, R., Zarrett, N., & Eccles, J. (2008). Exploring the Roles of Extracurricular Activity Quantity and Quality in the Educational Resilience of Vulnerable Adolescents: Variable - and Pattern - Centered Approaches. *Journal of Social Issues, 64(1)*, 135-155.

Peixoto, L. (1999). *Auto-estima, Inteligência e Sucesso Escolar: Um Estudo com Alunos do 9º Ano de Escolaridade.* Braga: APPACDM.

Pereira, M. M. (2012). *Fazendo Género no Recreio: Uma Etnografia da Negociação do Género na Escola.* Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Pereira, M. J. (2011). *O Funcionamento da Língua nas Provas de Aferição de Língua Portuguesa (2005-2010)* (tese de mestrado). Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century.* Cambridge: Harvard University Press.

Piketty, T. (2020). *Capital and Ideology.* Cambridge: Harvard University Press.

Piketty, T. (2022). *A Brief History of Equality.* Cambridge: Harvard University Press.

Piketty, T., & Valdenaire, M. (2005). *Les Dossiers Enseignement Scolaire. L'Impact de la Taille des Classes sur la Réussite Scolaire dans les Écoles, collèges et Lycées Français – Estimation à Partir du Panel Primaire 1997 et du Painel Secondaire 1995.* Paris: MEN - Ministère de L'Éducation Nationale.

Quaresma, L., & Lopes , J. T. (2011). Os TEIP pela Perspectiva de Pais e Alunos. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 21*, 141-157.

Querido, L., Capucha, L., & Nunes, N. (2020). Upgrading a Learning Context: Evaluation of Sintra's Educational Project. *Education Sciences 10(11)*.

Rangel, A. (1994). *Insucesso Escolar.* Lisboa: Instituto Piaget.

Reay, D. (2004). *Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies.* London: Routledge.

Reay, D. (2022). The More Things Change the More They Stay the Same': The Continuing Relevance of Bourdieu and Passeron's Reproduction in Education, Society and Culture. *Revista Española de Sociología (RES), 31 (3)*, 1-20.

Reis, H. (2015). Determinantes da Desigualdade no Desempenho Escolar em Países da OCDE. In L. Nunes, *A Escola e o Desempenho dos Alunos* (pp. 13-71). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ripamonti, E. (2023). Cultural Capital, Economic Capital, and Participation in Early Childhood Education: A Place-based Approach. *Regional Science Policy & Practice, Volume 15, Issue 2,* 387-403.

Rodrigues, C. (2018). Inequality of Income in Portugal. In F. Bethencourt, *Inequality in the Portuguese-Speaking World* (pp. 57-80). Brighton: Sussex Academic Press.

Rodrigues, C., Figueiras, R., & Junqueira, V. (2013). *Desigualdades Económicas em Portugal.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Mata, J., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M. V., & Lemos, V. (2014). A Constituição do Sistema Democrático de Ensino. In M. L. Rodrigues, *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino.* Coimbra: Almedina.

Rodrigues, N., Roldão, C., & Nó, D. (2009). *Estudantes à Saída do Secundário 2008/2009.* Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Roldão, C. (2015). *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar "Inesperado". Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana* (tese de doutoramento). Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Rosário , M (2007). *Influência do Exame Nacional do 9.º Ano de Escolaridade nas Práticas de Ensino e de Avaliação em Matemática* (tese de mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Rumbaut, R. (2006). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review, 38(3)*, 1160–1205.

Sánchez, E., & Pedreño, M. (2019). Análisis de las Causas Endógenas y Exógenas del Abandono Escolar Temprano: Una Investigación Cualitativa. *Educación XX1, 22(1)*, 263-293.

Santos, B. S. (1985). Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial: O Caso Português. *Análise Social, vol. XXI (87-88-89)*, 869-901.

Schultz, T. W. (1972). Inversión en Capital Humano. In M. Blaug, *Economía de la Educación. Textos Escogidos* (pp. 15-32). Madrid: Tecnos.

Seabra, T. (2008). *Desempenho Escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade. Os descendentes de Imigrantes Indianos e Cabo-verdianos no Ensino Básico em Portugal* (tese de doutoramento). Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Seabra, T. (2009). Desigualdade Escolar e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas, 59*, 75-106.

Seabra, T., Cândido, A., & Tavares, I. (2023). *Atlas dos Alunos Com Origem Imigrante: Quem São e Onde Estão nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal.* Lisboa: Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte.

Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S., & Albuquerque, A. (2016). *Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que Acedem ao Ensino Superior.* Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.

Seabra, T., Vieira, M. M., Ávila, P., Castro, L., Baptista, I., & Mateus, S. (2014). *Escolas que Fazem Melhor: O Sucesso Escolar dos Alunos Descendentes de Imigrantes na Escola Básica (Relatório Final).* Lisboa: CIES-IUL e FCT.

Sebastião, J. (2009a). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sebastião, J. (2009b). Violência na Escola: Uma Questão Sociológica. *Revista Interacções, 5(13)*, 35-62.

Sebastião, J., & Correia, S. (2007). A Democratização do Ensino em Portugal. In J. Viegas, H. Carreiras, & A. Malamud, *Portugal no Contexto Europeu, vol. I: Instituições e Política* (pp. 107-136). Oeiras: Celta.

Silva, A. S. (2012). Políticas de Educação para Tornar Efectiva a Escolaridade Obrigatória. In M. L. Rodrigues, & P. A. Silva, *Políticas Públicas em Portugal.* Lisboa: Imprensa Nacional e ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Silva, M. C. (2009). *Classes Sociais: Condição Objectiva, Identidade e Acção Colectiva.* Ribeirão: Edições Húmus.

Silva, M. C. (2017) Desigualdades de Género y Estrategias de Paridad en la Educación: Resultados de una Investigación, *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, *12*, 245–265.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder.* Porto: Afrontamento.

Simões, F. (2022). *School to Work Transition in the Resilience and Recovery Facility Framework: Youth Oriented Active Labour Market Policies Under Pillar 6.* Brussels: Publications Office of the European Union - Economic Governance Support Unit.

Szulkin, R., & Jonsson, J. (2007). Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools. *e-Working Paper The Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies (SULCIS) 2007:2*.

Simões, M., Fonseca, A., Formosinho, M., Dias, M., & Lopes, M. (2008). Abandono Escolar Precoce: Dados de uma Investigação Empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 42-1*, 135-151.

Tavares, I. (2016). *A Relação entre Atividades Extracurriculares de Teatro e o Desempenho Escolar* (tese de mestrado). Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Tavares, I. (2022a). *Recensão ao World Inequality Report 2022.* Lisboa: Observatório das Desigualdades.

Tavares, I. (2022b). A Educação em Tempos de Covid-19: Onde fica a Desigualdade entre o Novo e o Antigo Normal? In R.M. Carmo, I. Tavares, & A. Cândido, *Que Futuro para a Igualdade? Pensar a Sociedade e o Pós-pandemia* (pp. 59-80). Lisboa: Observatório das Desigualdades.

Tavares, I. (2023). As Consequências Imediatas e a Longo Prazo da Pandemia Covid-19 na Educação em Portugal: Uma Exploração Empírica. *Cidades, Comunidades e Territórios, sp23*, 38-51.

Tavares, I., & Carmo, R. M. (2021). Retorno ao Presencial e Reinvenção do Espaço Escolar: Da Pedagogia à Cidadania. In Conselho Nacional de Educação (CNE), *Estado da Educação 2020.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tavares, I., & Carmo, R. M. (2024a). Da Proteção Social às Margens do Mercado de Trabalho: Uma Abordagem Quantitativa e Qualitativa. In R. M. Carmo, *Jovens e o Trabalho em Portugal: Emprego, (Des)proteção e Futuro.* Coimbra: Actual.

Tavares, I., & Carmo, R. M. (2024b). Origem Social, Trabalho e Emprego: Como se Caraterizam os Jovens? In R. M. Carmo, *Jovens e o Trabalho em Portugal: Emprego, (Des)proteção e Futuro.* Coimbra: Actual.

Tavares, I., Cândido, A., Caleiras, J., & Carmo, R. M. (2022). Mapeamentos das Dinâmicas do Desemprego: Impactos da Pandemia da Covid-19 em Portugal Continental. *Finisterra, 57 (120)*, 73-101.

Teixeira, A. (2012). *Projetos TEIP e Novos Perfis Profissionais nas Escolas: Agentes de Desenvolvimento Local?* (tese de mestrado). Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Teodolinda, M., & Verdasca, J. (2016). O Projeto TurmaMais: A Avaliação no Centro do Reagrupamento de Alunos e da Organização Escolar. In J. Formosinho, J. Alves, & J. Verdasca, *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades* (pp. 71-113). Gaia: Fundação Manuel Leão.

Therborn, G. (2006). *Inequalities of The World. New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches.* London: Verso.

Tilly, C. (2005a). Historical Perspectives on Inequality. In M. Romero, & E. Margolis, *The Blackwell Companion to Social Inequalities* (pp. 15-30). Oxford: Blackwell.

Tilly, C. (2005b). Rethinking Inequality. *Polish Sociological Review, 151*, 207-219.

Torres, L. (2018). Culturas de Escola e Excelência Académica. In L. Cabrera, *Fracturas Sociales y Educativas: Desafíos para la Sociología de la Educación* (pp. 69-79). València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.

Townsend, P., & Davidson, N. (1982). *Inequalities in Health: The Black Report.* Harmondsworth: Penguin.

UNESCO. (1997). *Classificação Internacional Tipo da Educação.* Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura.

Valdés, M. (2022). ¿Reproducción o Movilidad Cultural? Un Estudio a Partir de Distintas Dimensiones del Capital Cultural. *Revista Española de Sociología (RES), 31 (3)*.

Verdasca, J. (2015). Território, Educação e Desenvolvimento Local: Dilemas Educacionais em Territórios do Interior. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. Alves, & M. Roldão, *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções* (pp. 80-89). Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto.

Verdasca, J. (2017). Escolaridade Obrigatória, Diferenciação de Trajetos, Equidade e Sucesso no Sistema Educativo: Garantir Aprendizagens de Qualidade para Todos. In Conselho Nacional de Educação (CNE), *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e Prospetiva – Volume I* (pp. 445-464). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Vietze, J., Schwarzenthal, M., & Moffitt, U. (2022). Beyond 'Migrant Background': How to Select Relevant, Social Justice Oriented, and Feasible Social Categories in Educational Research. *European Journal of Psychology of Education, 38*, 389–408.

Walby, S. (2020). Varieties of Gender Regimes. *Social Politics, Volume 27, Issue 3,*, 414–431.

Wall, K., Cunha, V., Atalaia, S., Rodrigues, L., Correia, R., Correia, S., & Rosa, R. (2016). *Livro Branco. Homens e Igualdade de Género em Portugal.* Lisboa: Instituto de Ciências Sociais / Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Weber, M. (1905 [1992]). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism.* London: Routledge.

Wesolowski, W. (1977). *Classes, Estratos e Poder.* Amadora: Novo Curso Editores.

Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better.* London: Penguin Books.

Willis, P. (2017 [1977]). *Learning to Labor. How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs.* New York: Columbia University Press.

Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Brink, H. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review, 10*, 13-28.

Wright, E. O. (1997). *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, E. O. (1998). A General Framework for the Analysis of Class Structure. In E. O. Wright, *The Debate on Classes* (pp. 3-43). London: Verso.

Anexos

Anexo A – Listas das categorias das variáveis existentes

Como referido no ponto 2.1.4, nos casos em que as categorias das variáveis existentes eram mais de 50, listam-se de seguida:

Lista de agrupamentos de escolas

Escolas 4 de Outubro, Loures; Escolas À Beira Douro, Gondomar; Escolas A Lã e a Neve, Covilhã; Escolas a Sudoeste de Odivelas; Escolas Abade de Baçal, Bragança; Escolas Abel Botelho, Tabuaço; Escolas Abel Salazar, Matosinhos; Escolas Adelaide Cabette, Odivelas; Escolas Afonso de Albuquerque, Guarda; Escolas Afonso de Paiva, Castelo Branco; Escolas Agualva Mira Sintra, Sintra; Escolas Águeda Sul; Escolas Alberto Sampaio, Braga; Escolas Alcaides de Faria, Barcelos; Escolas Alexandre Herculano, Porto; Escolas Alexandre Herculano, Santarém; Escolas Alfredo da Silva, Barreiro; Escolas Alfredo da Silva, Sintra; Escolas Almeida Garrett, Amadora; Escolas Alto dos Moinhos, Sintra; Escolas Álvaro Coutinho - o Magriço, Penedono; Escolas Alves Redol, Vila Franca de Xira; Escolas Amadeo de Souza Cardoso, Amarante; Escolas Amadora Oeste, Amadora; Escolas Amato Lusitano, Castelo Branco; Escolas André de Gouveia, Évora; Escolas André Soares, Braga; Escolas Anselmo de Andrade, Almada; Escolas António Alves de Amorim, Santa Maria da Feira; Escolas António Correia de Oliveira, Esposende; Escolas António Feijó, Ponte de Lima; Escolas António Gedeão, Almada; Escolas António Nobre, Porto; Escolas António Rodrigues Sampaio, Esposende; Escolas António Sérgio, Sintra; Escolas António Sérgio, Vila Nova de Gaia; Escolas Aquilino Ribeiro, Oeiras; Escolas Arqueólogo Mário Cardoso, Guimarães; Escolas Arquiteto Fernando Távora, Guimarães; Escolas Artur Gonçalves, Torres Novas; Escolas Augusto Cabrita, Barreiro; Escolas Aurélia de Sousa, Porto; Escolas Barbosa du Bocage, Setúbal; Escolas Boa Água, Sesimbra; Escolas Braamcamp Freire - Pontinha, Odivelas; Escolas Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão; Escolas Campo Aberto, Póvoa de Varzim; Escolas Caranguejeira - Santa Catarina da Serra, Leiria; Escolas Cardoso Lopes, Amadora; Escolas Carlos Amarante, Braga; Escolas Carlos Gargaté, Charneca de Caparica, Almada; Escolas Carolina Michaelis, Porto; Escolas Cego do Maio, Póvoa de Varzim; Escolas Cidade do Entroncamento; Escolas Clara de Resende, Porto; Escolas Coelho e Castro, Santa Maria da Feira; Escolas Coimbra Centro; Escolas Coimbra Oeste; Escolas Coimbra Sul; Escolas Conde de Oeiras, Oeiras; Escolas Conde de Ourém, Ourém; Escolas D. Afonso Henriques, Guimarães; Escolas D. Afonso Henriques, Santarém; Escolas D. Afonso Henriques, Santo Tirso; Escolas D. Afonso III, Faro; Escolas D. Afonso III, Vinhais; Escolas D. Afonso Sanches, Vila do Conde; Escolas D. António de Ataíde, Vila Franca de Xira; Escolas D. António Ferreira Gomes, Penafiel;

Escolas D. António Taipa, Freamunde, Paços de Ferreira; Escolas D. Carlos I, Sintra; Escolas D. Dinis, Leiria; Escolas D. Dinis, Lisboa; Escolas D. Dinis, Loulé; Escolas D. Dinis, Odivelas; Escolas D. Dinis, Santo Tirso; Escolas D. Filipa de Lencastre, Lisboa; Escolas D. João I, Moita; Escolas D. João II, Caldas da Rainha; Escolas D. João II, Sintra; Escolas D. João V, Amadora; Escolas D. José I, Vila Real de Santo António; Escolas D. Lourenço Vicente, Lourinhã; Escolas D. Luís de Ataíde, Peniche; Escolas D. Manuel de Faria e Sousa, Felgueiras; Escolas D. Manuel I, Tavira; Escolas D. Maria II, Braga; Escolas D. Maria II, Sintra; Escolas D. Maria II, Vila Nova de Famalicão; Escolas D. Pedro I, Vila Nova de Gaia; Escolas D. Pedro IV, Vila do Conde; Escolas D. Sancho I - Pontével, Cartaxo; Escolas D. Sancho I, Vila Nova de Famalicão; Escolas D. Sancho II, Alijó; Escolas da Abelheira, Viana do Castelo; Escolas da Abrigada, Alenquer; Escolas da Alapraia, Cascais; Escolas da Azambuja; Escolas da Benedita, Alcobaça; Escolas da Bobadela, Loures; Escolas da Caparica, Almada; Escolas da Chamusca; Escolas da Cidadela, Cascais; Escolas da Damaia, Amadora; Escolas da Ericeira, Mafra; Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho, Golegã; Escolas da Lixa, Felgueiras; Escolas da Lourinhã; Escolas da Lousã; Escolas da Madalena, Vila Nova de Gaia; Escolas da Maia; Escolas da Moita; Escolas da Nazaré; Escolas da Quinta do Conde, Sesimbra; Escolas da Sé, Guarda; Escolas da Sé, Lamego; Escolas da Senhora da Hora, Matosinhos; Escolas da Trafaria, Almada; Escolas da Trofa; Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz; Escolas Damião de Goes, Alenquer; Escolas Daniel Faria, Paredes; Escolas Daniel Sampaio, Almada; Escolas das Laranjeiras, Lisboa; Escolas das Olaias, Lisboa; Escolas das Taipas, Guimarães; Escolas de Abação, Guimarães; Escolas de Águas Santas, Maia; Escolas de Águeda; Escolas de Airães, Felgueiras; Escolas de Alandroal; Escolas de Albergaria-a-Velha; Escolas de Albufeira; Escolas de Albufeira Poente, Albufeira; Escolas de Alcabideche, Cascais; Escolas de Alcácer do Sal; Escolas de Alcanena; Escolas de Alcochete; Escolas de Alcoutim; Escolas de Alfândega da Fé; Escolas de Alfena, Valongo; Escolas de Alfornelos, Amadora; Escolas de Alhandra, Sobralinho e São João dos Montes, Vila Franca de Xira; Escolas de Aljezur; Escolas de Aljustrel; Escolas de Almancil, Loulé; Escolas de Almeida; Escolas de Almeirim; Escolas de Almodôvar; Escolas de Alpendurada, Marco de Canaveses; Escolas de Alter do Chão; Escolas de Alvaiázere; Escolas de Alvalade, Lisboa; Escolas de Álvaro Velho, Barreiro; Escolas de Alvide, Cascais; Escolas de Alvito; Escolas de Amarante; Escolas de Amareleja, Moura; Escolas de Amares; Escolas de Anadia; Escolas de Ansião; Escolas de Arcozelo, Ponte de Lima; Escolas de Arga e Lima, Viana do Castelo; Escolas de Arganil; Escolas de Argoncilhe, Santa Maria da Feira; Escolas de Arouca; Escolas de Arraiolos; Escolas de Arrifana, Santa Maria da Feira; Escolas de Arronches; Escolas de Arruda dos Vinhos; Escolas de Atouguia da Baleia, Peniche; Escolas de Aveiro; Escolas de Aver-o-Mar, Póvoa de Varzim; Escolas de Avis; Escolas de Azeitão, Setúbal; Escolas de Barcelos; Escolas de Barrancos; Escolas de Barroselas, Viana do Castelo; Escolas de Batalha; Escolas de Bemposta, Portimão; Escolas de Benavente; Escolas de Benfica, Lisboa; Escolas de Borba; Escolas de Braga Oeste; Escolas de Branca, Albergaria-a-Velha; Escolas de Briteiros, Guimarães; Escolas de Búzio, Vale de Cambra; Escolas

de Cabeceiras de Basto; Escolas de Caldas de Vizela, Vizela; Escolas de Camarate - D. Nuno Álvares Pereira, Loures; Escolas de Campo Maior; Escolas de Campo, Valongo; Escolas de Canas de Senhorim, Nelas; Escolas de Caneças, Odivelas; Escolas de Canedo, Santa Maria da Feira; Escolas de Canelas, Vila Nova de Gaia; Escolas de Carcavelos, Cascais; Escolas de Carnaxide - Portela, Oeiras; Escolas de Carnaxide, Oeiras; Escolas de Carrazeda de Ansiães; Escolas de Carregal do Sal; Escolas de Carvalhos, Vila Nova de Gaia; Escolas de Cascais; Escolas de Casquilhos, Barreiro; Escolas de Castelo de Paiva; Escolas de Castelo de Vide; Escolas de Castro Daire; Escolas de Castro Marim; Escolas de Castro Verde; Escolas de Catujal - Unhos, Loures; Escolas de Celeirós, Braga; Escolas de Celorico da Beira; Escolas de Celorico de Basto; Escolas de Cercal do Alentejo, Santiago do Cacém; Escolas de Cister de Alcobaça, Alcobaça; Escolas de Colmeias, Leiria; Escolas de Colos, Odemira; Escolas de Condeixa-a-Nova; Escolas de Constância; Escolas de Corga do Lobão, Santa Maria da Feira; Escolas de Coronado e Castro, Trofa; Escolas de Coruche; Escolas de Couto Mineiro do Pejão, Castelo de Paiva; Escolas de Cristelo, Paredes; Escolas de Cuba; Escolas de Eiriz, Baião; Escolas de Eiriz, Paços de Ferreira; Escolas de Eixo, Aveiro; Escolas de Ermesinde, Valongo; Escolas de Escariz, Arouca; Escolas de Esgueira, Aveiro; Escolas de Esmoriz/Ovar Norte; Escolas de Estarreja; Escolas de Estremoz; Escolas de Fafe; Escolas de Fajões, Oliveira de Azeméis; Escolas de Fazendas de Almeirim, Almeirim; Escolas de Fernão do Pó, Bombarral; Escolas de Ferreira do Alentejo; Escolas de Ferreira do Zêzere; Escolas de Ferreiras, Albufeira; Escolas de Figueira de Castelo Rodrigo; Escolas de Figueiró dos Vinhos; Escolas de Fornos de Algodres; Escolas de Fragoso, Barcelos; Escolas de Frazão, Paços de Ferreira; Escolas de Freixo, Ponte de Lima; Escolas de Fronteira; Escolas de Gafanha da Encarnação, Ílhavo; Escolas de Gafanha da Nazaré, Ílhavo; Escolas de Gavião; Escolas de Góis; Escolas de Gondifelos, Vila Nova de Famalicão; Escolas de Gouveia; Escolas de Grândola; Escolas de Guia, Pombal; Escolas de Idães, Felgueiras; Escolas de Ílhavo; Escolas de Ínfias, Vizela; Escolas de Lordelo, Paredes; Escolas de Loureiro, Oliveira de Azeméis; Escolas de Lousada; Escolas de Lousada Este; Escolas de Lousada Oeste; Escolas de Macedo de Cavaleiros; Escolas de Mafra; Escolas de Mangualde; Escolas de Manteigas; Escolas de Marco de Canaveses; Escolas de Marinhais, Salvaterra de Magos; Escolas de Marrazes, Leiria; Escolas de Marvão; Escolas de Massamá, Sintra; Escolas de Matosinhos; Escolas de Maximinos, Braga; Escolas de Mealhada; Escolas de Meda; Escolas de Melgaço; Escolas de Mem Martins, Sintra; Escolas de Mértola; Escolas de Mira; Escolas de Miraflores, Oeiras; Escolas de Miranda do Corvo; Escolas de Miranda do Douro; Escolas de Mirandela; Escolas de Mogadouro; Escolas de Moimenta da Beira; Escolas de Moinhos da Arroja, Odivelas; Escolas de Monção; Escolas de Monchique; Escolas de Mondim de Basto; Escolas de Monforte; Escolas de Monserrate, Viana do Castelo; Escolas de Monte da Ola, Viana do Castelo; Escolas de Montelongo, Fafe; Escolas de Montemor-o-Novo; Escolas de Montemor-o-Velho; Escolas de Montenegro, Faro; Escolas de Mora; Escolas de Mortágua; Escolas de Mosteiro e Cávado, Braga; Escolas de Moura; Escolas de Mourão; Escolas de Moure e Ribeira do Neiva, Vila Verde; Escolas de Mundão, Viseu; Escolas de

Muralhas do Minho, Valença; Escolas de Murça; Escolas de Murtosa; Escolas de Nelas; Escolas de Nisa; Escolas de Odemira; Escolas de Oliveira de Frades; Escolas de Oliveira do Bairro; Escolas de Oliveira do Hospital; Escolas de Oliveirinha, Aveiro; Escolas de Ourém; Escolas de Ourique; Escolas de Ovar; Escolas de Ovar Sul; Escolas de Paço de Arcos, Oeiras; Escolas de Paço de Sousa, Penafiel; Escolas de Paços de Brandão, Santa Maria da Feira; Escolas de Paços de Ferreira; Escolas de Padrão da Légua, Matosinhos; Escolas de Paião, Figueira da Foz; Escolas de Palmela; Escolas de Pardilhó, Estarreja; Escolas de Parede, Cascais; Escolas de Paredes; Escolas de Paredes de Coura; Escolas de Pedome, Vila Nova de Famalicão; Escolas de Pedrógão Grande; Escolas de Pedrouços, Maia; Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro, Montijo; Escolas de Penacova; Escolas de Penafiel Sudeste; Escolas de Penalva do Castelo; Escolas de Peniche; Escolas de Perafita, Matosinhos; Escolas de Pevidém, Guimarães; Escolas de Pinhal de Frades, Seixal; Escolas de Pinheiro, Penafiel; Escolas de Pinhel; Escolas de Pombal; Escolas de Ponte da Barca; Escolas de Ponte de Lima; Escolas de Ponte de Sor; Escolas de Portel; Escolas de Portela e Moscavide, Loures; Escolas de Porto de Mós; Escolas de Póvoa de Lanhoso; Escolas de Prado, Vila Verde; Escolas de Proença-a-Nova; Escolas de Queluz-Belas, Sintra; Escolas de Rates, Póvoa de Varzim; Escolas de Real, Braga; Escolas de Redondo; Escolas de Reguengos de Monsaraz; Escolas de Resende; Escolas de Ribeira de Pena; Escolas de Ribeirão, Vila Nova de Famalicão; Escolas de Rio Tinto, Gondomar; Escolas de Sabóia, Odemira; Escolas de Sabugal; Escolas de Salvaterra de Magos; Escolas de Samora Correia, Benavente; Escolas de Sampaio, Sesimbra; Escolas de Sande, Marco de Canaveses; Escolas de Santa Catarina, Oeiras; Escolas de Santa Comba Dão; Escolas de Santa Cruz da Trapa, São Pedro do Sul; Escolas de Santa Iria de Azóia, Loures; Escolas de Santa Maria da Feira; Escolas de Santa Maria dos Olivais, Lisboa; Escolas de Santa Maria Maior, Viana do Castelo; Escolas de Santa Marta de Penaguião; Escolas de Santiago do Cacém; Escolas de Santo André, Barreiro; Escolas de Santo André, Santiago do Cacém; Escolas de Santo António, Barreiro; Escolas de São Bruno, Oeiras; Escolas de São Gonçalo, Torres Vedras; Escolas de São João da Pesqueira; Escolas de São João da Talha, Loures; Escolas de São João do Estoril, Cascais; Escolas de São Julião da Barra, Oeiras; Escolas de São Lourenço, Valongo; Escolas de São Martinho, Santo Tirso; Escolas de São Pedro da Cova, Gondomar; Escolas de São Pedro do Sul; Escolas de São Teotónio, Odemira; Escolas de Sátão; Escolas de Seia; Escolas de Sertã; Escolas de Sever do Vouga; Escolas de Silves; Escolas de Sines; Escolas de Sobreira, Paredes; Escolas de Sousel; Escolas de Souselo, Cinfães; Escolas de Tábua; Escolas de Teixoso, Covilhã; Escolas de Terras de Bouro; Escolas de Tondela Cândido de Figueiredo; Escolas de Tondela Tomaz Ribeiro; Escolas de Torrão, Alcácer do Sal; Escolas de Trancoso; Escolas de Trigal de Santa Maria, Braga; Escolas de Vagos; Escolas de Valadares, Vila Nova de Gaia; Escolas de Valbom, Gondomar; Escolas de Valdevez, Arcos de Valdevez; Escolas de Vale d´Este, Barcelos; Escolas de Vale de Milhaços, Seixal; Escolas de Vale de Ovil, Baião; Escolas de Vale do Tamel, Barcelos; Escolas de Vallis Longus, Valongo; Escolas de Valongo; Escolas de Valongo do Vouga, Águeda; Escolas de Valpaços; Escolas de Venda do Pinheiro, Mafra;

Escolas de Vendas Novas; Escolas de Vialonga, Vila Franca de Xira; Escolas de Viana do Alentejo; Escolas de Vidigueira; Escolas de Vieira de Leiria, Marinha Grande; Escolas de Vila Cova, Barcelos; Escolas de Vila d´Este, Vila Nova de Gaia; Escolas de Vila de Rei; Escolas de Vila do Bispo; Escolas de Vila Flor; Escolas de Vila Nova da Barquinha; Escolas de Vila Nova de Cerveira; Escolas de Vila Nova de Milfontes, Odemira; Escolas de Vila Nova de Paiva; Escolas de Vila Nova de Poiares; Escolas de Vila Pouca de Aguiar - Sul; Escolas de Vila Real de Santo António; Escolas de Vila Velha de Ródão; Escolas de Vila Verde; Escolas de Vila Viçosa; Escolas de Vilela, Paredes; Escolas de Vimioso; Escolas de Viso, Viseu; Escolas de Vouzela; Escolas de Vouzela e Campia; Escolas Diogo Cão, Vila Real; Escolas Diogo de Macedo, Vila Nova de Gaia; Escolas do Algueirão, Sintra; Escolas do Alto da Azambuja; Escolas do Alto do Lumiar, Lisboa; Escolas do Bairro Padre Cruz, Lisboa; Escolas do Barreiro; Escolas do Bom Sucesso, Vila Franca de Xira; Escolas do Bonfim, Portalegre; Escolas do Cadaval; Escolas do Carregado, Alenquer; Escolas do Castêlo da Maia, Maia; Escolas do Cerco do Porto, Porto; Escolas do Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão, Ourém; Escolas do Crato; Escolas do Forte da Casa, Vila Franca de Xira; Escolas do Fundão; Escolas do Levante da Maia, Maia; Escolas do Monte da Caparica, Almada; Escolas do Montijo; Escolas do Restelo, Lisboa; Escolas do Sardoal; Escolas do Sudeste de Baião; Escolas do Vale da Amoreira, Moita; Escolas do Vale de São Torcato, Guimarães; Escolas do Viso, Porto; Escolas Domingos Sequeira, Leiria; Escolas Dr. Alberto Iria, Olhão; Escolas Dr. António Augusto Louro, Seixal; Escolas Dr. António Granjo, Chaves; Escolas Dr. Azevedo Neves, Amadora; Escolas Dr. Bento da Cruz, Montalegre; Escolas Dr. Bissaya Barreto, Castanheira de Pêra; Escolas Dr. Carlos Pinto Ferreira, Vila do Conde; Escolas Dr. Correia Mateus, Leiria; Escolas Dr. Costa Matos, Vila Nova de Gaia; Escolas Dr. Ferreira da Silva, Oliveira de Azeméis; Escolas Dr. Flávio Gonçalves, Póvoa de Varzim; Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes, Olhão; Escolas Dr. Francisco Sanches, Braga; Escolas Dr. Ginestal Machado, Santarém; Escolas Dr. Guilherme Correia de Carvalho, Seia; Escolas Dr. João Araújo Correia, Peso da Régua; Escolas Dr. Jorge Augusto Correia, Tavira; Escolas Dr. José Domingues dos Santos, Matosinhos; Escolas Dr. José Leite de Vasconcelos, Tarouca; Escolas Dr. Júlio Martins, Chaves; Escolas Dr. Machado de Matos, Felgueiras; Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, Espinho; Escolas Dr. Manuel Laranjeira, Espinho; Escolas Dr. Mário Fonseca, Lousada; Escolas Dr. Mário Sacramento, Aveiro; Escolas Dr. Ramiro Salgado, Torre de Moncorvo; Escolas Dr. Serafim Leite, São João da Madeira; Escolas Dr. Vieira de Carvalho, Maia; Escolas Dr.ª Laura Ayres, Loulé; Escolas Eça de Queirós, Lisboa; Escolas Eduardo Gageiro, Loures; Escolas Elias Garcia, Almada; Escolas Emídio Garcia, Bragança; Escolas Emídio Navarro, Almada; Escolas Eng. Duarte Pacheco, Loulé; Escolas Eng. Fernando Pinto de Oliveira, Matosinhos; Escolas Eng. Nuno Mergulhão, Portimão; Escolas Escalada, Pampilhosa da Serra; Escolas Escultor António Fernandes Sá, Vila Nova de Gaia; Escolas Escultor Francisco dos Santos, Sintra; Escolas Eugénio de Andrade, Porto; Escolas Eugénio de Castro, Coimbra; Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva, Rio Maior; Escolas Fernando Namora, Amadora; Escolas Fernando Pessoa, Lisboa; Escolas

Fernando Pessoa, Santa Maria da Feira; Escolas Fernão de Magalhães, Chaves; Escolas Ferreira de Castro, Oliveira de Azeméis; Escolas Ferreira de Castro, Sintra; Escolas Figueira Mar, Figueira da Foz; Escolas Figueira Norte, Figueira da Foz; Escolas Fontes Pereira de Melo, Porto; Escolas Fragata do Tejo, Moita; Escolas Francisco de Arruda, Lisboa; Escolas Francisco de Holanda, Guimarães; Escolas Francisco Simões, Almada; Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, Cascais; Escolas Frei Heitor Pinto, Covilhã; Escolas Frei João de Vila do Conde, Vila do Conde; Escolas Gabriel Pereira, Évora; Escolas Gaia Nascente, Vila Nova de Gaia; Escolas Gândara-Mar, Tocha, Cantanhede; Escolas Garcia de Orta, Porto; Escolas Gardunha e Xisto, Fundão; Escolas General Humberto Delgado, Loures; Escolas General Serpa Pinto, Cinfães; Escolas Gil Eanes, Lagos; Escolas Gil Paes, Torres Novas; Escolas Gil Vicente, Guimarães; Escolas Gil Vicente, Lisboa; Escolas Gomes Monteiro, Boticas; Escolas Gomes Teixeira, Armamar; Escolas Gonçalo Mendes da Maia, Maia; Escolas Gonçalo Nunes, Barcelos; Escolas Gonçalo Sampaio, Póvoa de Lanhoso; Escolas Grão Vasco, Viseu; Escolas Gualdim Pais, Pombal; Escolas Guerra Junqueiro, Freixo de Espada à Cinta; Escolas Henrique Sommer, Maceira, Leiria; Escolas Henriques Nogueira, Torres Vedras; Escolas Ibn Mucana, Cascais; Escolas Infanta D. Mafalda, Gondomar; Escolas Infante D. Henrique, Porto; Escolas Infante D. Henrique, Repeses, Viseu; Escolas Infante D. Pedro, Penela; Escolas Irmãos Passos, Matosinhos; Escolas João da Rosa, Olhão; Escolas João de Barros, Seixal; Escolas João de Deus, Faro; Escolas João de Meira, Guimarães; Escolas João Silva Correia, São João da Madeira; Escolas João Villaret, Loures; Escolas Joaquim de Araújo, Guilhufe, Penafiel; Escolas Joaquim Inácio da Cruz Sobral, Sobral de Monte Agraço; Escolas José Afonso, Loures; Escolas José Afonso, Moita; Escolas José Belchior Viegas, São Brás de Alportel; Escolas José Cardoso Pires, Amadora; Escolas José Estêvão, Aveiro; Escolas José Maria dos Santos, Palmela; Escolas José Régio, Portalegre; Escolas José Relvas, Alpiarça; Escolas José Sanches e S. Vicente da Beira; Escolas José Saramago, Palmela; Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova; Escolas Josefa de Óbidos, Óbidos; Escolas Júdice Fialho, Portimão; Escolas Júlio Dantas, Lagos; Escolas Júlio Dinis, Gondomar; Escolas Júlio Dinis, Vila Nova de Gaia; Escolas Lapiás, Sintra; Escolas Latino Coelho, Lamego; Escolas Leal da Câmara, Sintra; Escolas Leonardo Coimbra - Filho, Porto; Escolas Lima de Freitas, Setúbal; Escolas Lima-de-Faria, Cantanhede; Escolas Linda-a-Velha e Queijas, Oeiras; Escolas Luís António Verney, Lisboa; Escolas Luís de Camões, Lisboa; Escolas Luís de Sttau Monteiro, Loures; Escolas Luísa Todi, Setúbal; Escolas Madeira Torres, Torres Vedras; Escolas Mães d´Água, Amadora; Escolas Manoel de Oliveira, Porto; Escolas Manuel da Maia, Lisboa; Escolas Manuel Ferreira Patrício, Évora; Escolas Manuel Teixeira Gomes, Portimão; Escolas Marcelino Mesquita do Cartaxo; Escolas Maria Keil, Loures; Escolas Marinha Grande Nascente; Escolas Marinha Grande Poente; Escolas Marinhas do Sal, Rio Maior; Escolas Marquês de Marialva, Cantanhede; Escolas Marquesa de Alorna, Lisboa; Escolas Martim de Freitas, Coimbra; Escolas Martinho Árias, Soure; Escolas Matilde Rosa Araújo, Cascais; Escolas Michel Giacometti, Sesimbra; Escolas Miguel Torga, Amadora; Escolas Miguel Torga, Bragança; Escolas Miguel Torga, Sabrosa;

Escolas Miguel Torga, Sintra; Escolas Miradouro de Alfazina, Almada; Escolas Monte da Lua, Sintra; Escolas Morgado de Mateus, Vila Real; Escolas Mouzinho da Silveira, Moita; Escolas n.º 1 de Abrantes; Escolas n.º 1 de Beja; Escolas n.º 1 de Elvas; Escolas n.º 1 de Gondomar; Escolas n.º 1 de Marco de Canaveses; Escolas n.º 1 de Serpa; Escolas n.º 2 de Abrantes; Escolas n.º 2 de Beja; Escolas n.º 2 de Elvas; Escolas n.º 2 de Serpa; Escolas n.º 3 de Elvas; Escolas n.º 3 de Rio Tinto, Gondomar; Escolas Navegador Rodrigues Soromenho, Sesimbra; Escolas Nun´Álvares, Seixal; Escolas Nuno Álvares, Castelo Branco; Escolas Nuno de Santa Maria, Tomar; Escolas Nuno Gonçalves, Lisboa; Escolas Oliveira Júnior, São João da Madeira; Escolas Ordem de Santiago, Setúbal; Escolas Padre António de Andrade, Oleiros; Escolas Padre António Martins de Oliveira, Lagoa; Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão, Lisboa; Escolas Padre Benjamim Salgado, Vila Nova de Famalicão; Escolas Padre João Coelho Cabanita, Loulé; Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe; Escolas Padre José Augusto da Fonseca, Aguiar da Beira; Escolas Padre Vítor Melícias, Torres Vedras; Escolas Passos Manuel, Lisboa; Escolas Patrício Prazeres, Lisboa; Escolas Paulo da Gama, Seixal; Escolas Pedro Alexandrino - Póvoa de Santo Adrião, Odivelas; Escolas Pedro Álvares Cabral, Belmonte; Escolas Pedro Eanes Lobato, Seixal; Escolas Pedro Jacques de Magalhães, Vila Franca de Xira; Escolas Pêro da Covilhã, Covilhã; Escolas Pêro Vaz de Caminha, Porto; Escolas Pinheiro e Rosa, Faro; Escolas Pintor Almada Negreiros, Lisboa; Escolas Pintor José de Brito, Viana do Castelo; Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa, Amadora; Escolas Piscinas - Olivais, Lisboa; Escolas Poeta António Aleixo, Portimão; Escolas Poeta Joaquim Serra, Montijo; Escolas Póvoa de Santa Iria, Vila Franca de Xira; Escolas Prof. Arménio Lança, Santiago do Cacém; Escolas Prof. Carlos Teixeira, Fafe; Escolas Professor Abel Salazar, Guimarães; Escolas Professor Agostinho da Silva, Sintra; Escolas Professor António da Natividade, Mesão Frio; Escolas Professor Armando Lucena, Mafra; Escolas Professor Lindley Cintra - Lumiar, Lisboa; Escolas Professor Óscar Lopes, Matosinhos; Escolas Professor Paula Nogueira, Olhão; Escolas Professor Reynaldo dos Santos, Vila Franca de Xira; Escolas Professor Ruy Luís Gomes, Almada; Escolas Quinta de Marrocos, Lisboa; Escolas Rafael Bordalo Pinheiro, Caldas da Rainha; Escolas Rainha D. Leonor, Lisboa; Escolas Rainha Santa Isabel, Carreira, Leiria; Escolas Rainha Santa Isabel, Pedrulha, Coimbra; Escolas Raul Proença, Caldas da Rainha; Escolas Ribeiro Sanches, Penamacor; Escolas Rio Arade, Lagoa; Escolas Rio Novo do Príncipe, Cacia, Aveiro; Escolas Rodrigues de Freitas, Porto; Escolas Romeu Correia, Almada; Escolas Rosa Ramalho, Barcelos; Escolas Ruy Belo, Sintra; Escolas Sá da Bandeira, Santarém; Escolas Sá de Miranda, Braga; Escolas Santa Bárbara, Gondomar; Escolas Santos Simões, Guimarães; Escolas São Martinho do Porto, Alcobaça; Escolas Sebastião da Gama, Setúbal; Escolas Severim de Faria, Évora; Escolas Sidónio Pais, Caminha; Escolas Silves Sul; Escolas Soares Basto, Oliveira de Azeméis; Escolas Soares dos Reis, Vila Nova de Gaia; Escolas Sophia de Mello Breyner, Vila Nova de Gaia; Escolas Templários, Tomar; Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso, Vila Nova de Foz Côa; Escolas Terras de Larus, Seixal; Escolas Tomás Cabreira, Faro; Escolas Tomaz Pelayo, Santo Tirso; Escolas Vale Aveiras, Azambuja; Escolas Vasco

Santana, Odivelas; Escolas Verde Horizonte, Mação; Escolas Vergílio Ferreira, Lisboa; Escolas Vieira de Araújo, Vieira do Minho; Escolas Virgínia Moura, Guimarães; Escolas Visconde de Chanceleiros, Alenquer; Escolas Visconde de Juromenha, Sintra; Escolas Viseu Norte.

Lista de concelhos

Abrantes; Águeda; Aguiar da Beira; Alandroal; Albergaria-A-Velha; Albufeira; Alcácer do Sal; Alcanena; Alcobaça; Alcochete; Alcoutim; Alenquer; Alfândega da Fé; Alijó; Aljezur; Aljustrel; Almada; Almeida; Almeirim; Almodôvar; Alpiarça; Alter do Chão; Alvaiázere; Alvito; Amadora; Amarante; Amares; Anadia; Ansião; Arcos de Valdevez; Arganil; Armamar; Arouca; Arraiolos; Arronches; Arruda dos Vinhos; Aveiro; Avis; Azambuja; Baião; Barcelos; Barrancos; Barreiro; Batalha; Beja; Belmonte; Benavente; Bombarral; Borba; Boticas; Braga; Bragança; Cabeceiras de Basto; Cadaval; Caldas da Rainha; Caminha; Campo Maior; Cantanhede; Carrazeda de Ansiães; Carregal do Sal; Cartaxo; Cascais; Castanheira de Pêra; Castelo Branco; Castelo de Paiva; Castelo de Vide; Castro Daire; Castro Marim; Castro Verde; Celorico da Beira; Celorico de Basto; Chamusca; Chaves; Cinfães; Coimbra; Condeixa-a-Nova; Constância; Coruche; Covilhã; Crato; Cuba; Elvas; Entroncamento; Espinho; Esposende; Estarreja; Estremoz; Évora; Fafe; Faro; Felgueiras; Ferreira do Alentejo; Ferreira do Zêzere; Figueira da Foz; Figueira de Castelo Rodrigo; Figueiró dos Vinhos; Fornos de Algodres; Freixo de Espada À Cinta; Fronteira; Fundão; Gavião; Góis; Golegã; Gondomar; Gouveia; Grândola; Guarda; Guimarães; Idanha-A-Nova; Ílhavo; Lagoa; Lagos; Lamego; Leiria; Lisboa; Loulé; Loures; Lourinhã; Lousã; Lousada; Mação; Macedo de Cavaleiros; Mafra; Maia; Mangualde; Manteigas; Marco de Canaveses; Marinha Grande; Marvão; Matosinhos; Mealhada; Mêda; Melgaço; Mértola; Mesão Frio; Mira; Miranda do Corvo; Miranda do Douro; Mirandela; Mogadouro; Moimenta da Beira; Moita; Monção; Monchique; Mondim de Basto; Monforte; Montalegre; Montemor-o-Novo; Montemor-o-Velho; Montijo; Mora; Mortágua; Moura; Mourão; Murça; Murtosa; Nazaré; Nelas; Nisa; Óbidos; Odemira; Odivelas; Oeiras; Oleiros; Olhão; Oliveira de Azeméis; Oliveira de Frades; Oliveira do Bairro; Oliveira do Hospital; Ourém; Ourique; Ovar; Paços de Ferreira; Palmela; Pampilhosa da Serra; Paredes; Paredes de Coura; Pedrógão Grande; Penacova; Penafiel; Penalva do Castelo; Penamacor; Penedono; Penela; Peniche; Peso da Régua; Pinhel; Pombal; Ponte da Barca; Ponte de Lima; Ponte de Sor; Portalegre; Portel; Portimão; Porto; Porto de Mós; Póvoa de Lanhoso; Póvoa de Varzim; Proença-a-Nova; Redondo; Reguengos de Monsaraz; Resende; Ribeira de Pena; Rio Maior; Sabrosa; Sabugal; Salvaterra de Magos; Santa Comba Dão; Santa Maria da Feira; Santa Marta de Penaguião; Santarém; Santiago do Cacém; Santo Tirso; São Brás de Alportel; São João da Madeira; São João da Pesqueira; São Pedro do Sul; Sardoal; Sátão; Seia; Seixal; Sernancelhe; Serpa; Sertã; Sesimbra; Setúbal; Sever do Vouga; Silves; Sines; Sintra; Sobral de Monte Agraço; Soure; Sousel; Tábua; Tabuaço; Tarouca; Tavira; Terras de Bouro; Tomar; Tondela; Torre de Moncorvo; Torres Novas; Torres Vedras; Trancoso; Trofa; Vagos; Vale de Cambra; Valença;

Valongo; Valpaços; Vendas Novas; Viana do Alentejo; Viana do Castelo; Vidigueira; Vieira do Minho; Vila de Rei; Vila do Bispo; Vila do Conde; Vila Flor; Vila Franca de Xira; Vila Nova da Barquinha; Vila Nova de Cerveira; Vila Nova de Famalicão; Vila Nova de Foz Côa; Vila Nova de Gaia; Vila Nova de Paiva; Vila Nova de Poiares; Vila Pouca de Aguiar; Vila Real; Vila Real de Santo António; Vila Velha de Ródão; Vila Verde; Vila Viçosa; Vimioso; Vinhais; Viseu; Vizela; Vouzela.

Lista dos estabelecimentos escolares

Centro de Educação e Desenvolvimento D. Maria Pia (Casa Pia); Centro de Educação e Desenvolvimento D. Nuno Álvares (Casa Pia); Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira (Casa Pia); Centro de Educação e Desenvolvimento Nossa Senhora da Conceição (Casa Pia); Centro de Educação e Desenvolvimento Pina Manique - Casa Pia de Lisboa; Colégio Militar; Escola Artística António Arroio, Lisboa; Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, Lisboa; Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, Lisboa; Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Braga; Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra; Escola Artística do Conservatório de Música do Porto; Escola Artística Soares dos Reis, Porto; Escola Básica e Secundária Dr. Rui Grácio, Montelavar, Sintra; Escola Básica 4.º Conde de Ourém, Ourém; Escola Básica A Lã e a Neve, Covilhã; Escola Básica A. H. Oliveira Marques, Cascais; Escola Básica Abade de Mouçós, Mouçós, Vila Real; Escola Básica Abel Varzim, Barrancos, Barcelos; Escola Básica Acácio Lino, Travanca, Amarante; Escola Básica Actor Vale, Lisboa; Escola Básica Adães Bermudes, Guarda; Escola Básica Adriano Correia de Oliveira, Avintes, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Adriano Correia de Oliveira, Lisboa; Escola Básica Afonso de Paiva, Castelo Branco; Escola Básica Afonso do Paço, Parede, Cascais; Escola Básica Agostinho da Silva, Guimarães; Escola Básica Agustina Bessa Luís, Bagunte, Vila do Conde; Escola Básica Alberto Valente, Pinhal Novo, Palmela; Escola Básica Alexandre Castanheira, Laranjeiro, Almada; Escola Básica Alexandre Herculano, Lisboa; Escola Básica Alexandre Herculano, Santarém; Escola Básica Alfredo da Silva, Albarraque, Sintra; Escola Básica Alice Leite, Alfornelos, Amadora; Escola Básica Alice Vieira, Buraca, Amadora; Escola Básica Alice Vieira, Lisboa; Escola Básica Almada Negreiros, Cascais; Escola Básica Almeida Garrett, Alfragide, Amadora; Escola Básica Almirante Gago Coutinho, Lisboa; Escola Básica Álvaro Coutinho - o Magriço, Penedono; Escola Básica Álvaro Guerra, Vila Franca de Xira; Escola Básica Álvaro Velho, Lavradio, Barreiro; Escola Básica Amadeo de Souza Cardoso, Telões, Amarante; Escola Básica Amélia Vieira Luís, Outurela, Oeiras; Escola Básica Ana de Castro Osório, Mangualde; Escola Básica Ana Maria Ferreira Gordo, Crato; Escola Básica André de Resende, Évora; Escola Básica André Soares, Braga; Escola Básica Anes de Cernache, Vilar de Andorinho, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Anselmo de Oliveira, Paço de Arcos, Oeiras; Escola Básica Antero Basalisa, Carnaxide, Oeiras; Escola Básica António Aleixo, Vila Real de Santo António; Escola Básica António Alves de Amorim, Lourosa, Santa Maria da Feira; Escola Básica Antonio Correia Oliveira,

Esposende; Escola Básica António Dias Simões, Ovar; Escola Básica António Feijó, Ponte de Lima; Escola Básica António Fogaça, Barcelos; Escola Básica António Gedeão, Entroncamento; Escola Básica António Gedeão, Odivelas; Escola Básica António Graça, Barrô, Águeda; Escola Básica António Lopes, Póvoa de Lanhoso; Escola Básica António Maria Bravo, Odivelas; Escola Básica António Matos Fortuna, Quinta do Anjo, Palmela; Escola Básica António Nobre, Lisboa; Escola Básica António Rebelo de Andrade, Oeiras; Escola Básica António Rodrigues Sampaio, Esposende; Escola Básica António Santos Jorge, Pinhal Novo, Palmela; Escola Básica António Sérgio, Cacém, Sintra; Escola Básica António Torrado, Abrantes; Escola Básica António Torrado, Tires, Cascais; Escola Básica António Vitorino, Vieira de Leiria, Marinha Grande; Escola Básica Aprígio Gomes, Mina, Amadora; Escola Básica Aquilino Ribeiro, Ranhados, Viseu; Escola Básica Aquilino Ribeiro, Vila Nova de Paiva; Escola Básica Arco-Íris, Lisboa; Escola Básica Aristides de Sousa Mendes, Cabanas de Viriato, Carregal do Sal; Escola Básica Aristides de Sousa Mendes, Póvoa de Santa Iria, Vila Franca de Xira; Escola Básica Armando Guerreiro, Linda-a-Velha, Oeiras; Escola Básica Arquitecto Gonçalo Ribeiro Telles, Lisboa; Escola Básica Arquitecto Victor Palla, Lisboa; Escola Básica Arquiteto Fernando Távora, Fermentões, Guimarães; Escola Básica Artur Alves Cardoso, Caneças, Odivelas; Escola Básica Artur Bual, Falagueira, Amadora; Escola Básica Artur Martinho Simões, São Brás, Amadora; Escola Básica Artur Patrocínio, Azueira, Mafra; Escola Básica Ary dos Santos, Montijo; Escola Básica Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, Coimbra; Escola Básica Augusto do Souto Barreiros, Azinhaga, Golegã; Escola Básica Augusto Gil, Guarda; Escola Básica Augusto Gil, Porto; Escola Básica Augusto Gomes, Matosinhos; Escola Básica Augusto Lessa, Porto; Escola Básica Augusto Moreno, Bragança; Escola Básica Ave, Vila das Aves, Santo Tirso; Escola Básica Avelar Brotero, Odivelas; Escola Básica Aviador Brito Paes, Colos, Odemira; Escola Básica Barbosa du Bocage, Póvoa de Santo Adrião, Odivelas; Escola Básica Barbosa du Bocage, Setúbal; Escola Básica Bartolomeu Dias, Sacavém, Loures; Escola Básica Beato Nuno, Fátima, Ourém; Escola Básica Bento de Freitas, Vila do Conde; Escola Básica Bernardim Ribeiro, Alcácer do Sal; Escola Básica Bernardim Ribeiro, Odivelas; Escola Básica Bernardino Machado, Joane, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica Boavida Canada, Azambuja; Escola Básica Branquinho da Fonseca, Cascais; Escola Básica Brito Pais, Amadora; Escola Básica Bruno Nascimento, Alcoitão, Cascais; Escola Básica Cardoso Lopes, Amadora; Escola Básica Carlos de Oliveira, Febres, Cantanhede; Escola Básica Carlos Gargaté, Charneca de Caparica, Almada; Escola Básica Carlos Paredes, Póvoa de Santo Adrião, Odivelas; Escola Básica Carlos Ribeiro, Pinhal de Frades, Seixal; Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo, Guarda; Escola Básica Castro Matoso, Oliveirinha, Aveiro; Escola Básica Cavalinha, Olhão; Escola Básica Cego do Maio, Póvoa de Varzim; Escola Básica Centro Educativo de Belmonte; Escola Básica Cesário Verde, Caneças, Odivelas; Escola Básica Cesário Verde, Linda-a-Pastora, Oeiras; Escola Básica Cidade de Castelo Branco; Escola Básica Coca Maravilhas, Portimão; Escola Básica Comandante Conceição e Silva, Cova da Piedade, Almada; Escola Básica Comendador Ângelo Azevedo, Oliveira de Azeméis; Escola Básica Comendador

António da Silva Rodrigues, Oliveira de Azeméis; Escola Básica Conde de Arnoso, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica Conde de Castelo Melhor, Pombal; Escola Básica Conde de Ferreira, Oeiras; Escola Básica Conde de Oeiras, Oeiras; Escola Básica Conde de Vilalva, Évora; Escola Básica Conde Dias Garcia, São João da Madeira; Escola Básica Conde São Cosme, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica Condes da Lousã, Damaia, Amadora; Escola Básica Cónego Dr. Clementino de Brito Pinto, Almancil, Loulé; Escola Básica Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão, Caxarias, Ourém; Escola Básica Costa Cabral, Porto; Escola Básica Cremilde Castro e Norvinda Silva, Almada; Escola Básica Cristóvão Falcão, Portalegre; Escola Básica D. Afonso Henriques, Creixomil, Guimarães; Escola Básica D. Afonso III, Faro; Escola Básica D. António da Costa, Almada; Escola Básica D. António de Ataíde, Castanheira do Ribatejo, Vila Franca de Xira; Escola Básica D. António Ferreira Gomes, Ermesinde, Valongo; Escola Básica D. António Ferreira Gomes, Milhundos, Penafiel; Escola Básica D. António José de Castro, Resende; Escola Básica D. Carlos I, Sintra; Escola Básica D. Dinis n.º 1, Odivelas; Escola Básica D. Dinis, Leiria; Escola Básica D. Dinis, Odivelas; Escola Básica D. Dinis, Quarteira, Loulé; Escola Básica D. Domingos Jardo, Mira Sintra, Sintra; Escola Básica D. Duarte, Vil de Soito, Viseu; Escola Básica D. Elvira Câmara Lopes, Campos, Póvoa de Lanhoso; Escola Básica D. Eurico Dias Nogueira, Dornelas do Zêzere, Pampilhosa da Serra; Escola Básica D. Fernando II, Sintra; Escola Básica D. Francisca de Aragão, Quarteira, Loulé; Escola Básica D. Francisco Manuel Melo, Venteira, Amadora; Escola Básica D. Gualdim Pais, Amares; Escola Básica D. João I, Baixa da Banheira, Moita; Escola Básica D. João II, Alvor, Portimão; Escola Básica D. João II, Caldas da Rainha; Escola Básica D. João II, Santarém; Escola Básica D. João IV, Vila Viçosa; Escola Básica D. Jorge de Lencastre, Grândola; Escola Básica D. José I, Vila Real de Santo António; Escola Básica D. Luís de Ataíde, Peniche; Escola Básica D. Luís de Mendonça Furtado, Barreiro; Escola Básica D. Luis Loureiro, Silgueiros, Viseu; Escola Básica D. Manuel de Faria e Sousa, Margaride, Felgueiras; Escola Básica D. Manuel I, Pernes, Santarém; Escola Básica D. Manuel I, Tavira; Escola Básica D. Manuel II, Maia; Escola Básica D. Maria Amália Cabral Lobo Vasconcelos, Peraboa, Covilhã; Escola Básica D. Maria II, Gavião, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica D. Martim Fernandes, Albufeira; Escola Básica D. Martinho de Castelo Branco, Portimão; Escola Básica D. Nuno Álvares Pereira, Corroios, Seixal; Escola Básica D. Nuno Álvares Pereira, Tomar; Escola Básica D. Paio Peres Correia, Tavira; Escola Básica D. Pedro I, Canidelo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica D. Pedro II, Moita; Escola Básica D. Pedro IV, Mindelo, Vila do Conde; Escola Básica D. Pedro IV, Monte Abraão, Sintra; Escola Básica D. Pedro V, Linda-a-Velha, Oeiras; Escola Básica D. Pedro Varela, Montijo; Escola Básica D. Sancho I, Pontével, Cartaxo; Escola Básica da Abelheira, Viana do Castelo; Escola Básica da Agra, Porto; Escola Básica da Agrela e Vale do Leça, Santo Tirso; Escola Básica da Alegria, Porto; Escola Básica da Alta de Lisboa; Escola Básica da Areosa, Porto; Escola Básica da Avenida Heróis do Ultramar, Évora; Escola Básica da Bajouca, Maia; Escola Básica da Bandeirinha, Porto; Escola Básica da Barranha, Senhora da Hora, Matosinhos; Escola Básica da Bemposta, Loures; Escola Básica da Benedita, Alcobaça; Escola Básica da

Boa Água, Quinta do Conde, Sesimbra; Escola Básica da Boa Fé, Elvas; Escola Básica da Boavista - Lourinha, Gondomar; Escola Básica da Boavista, Gondomar; Escola Básica da Boavista, Torres Vedras; Escola Básica da Bobadela, Loures; Escola Básica da Brandoa, Amadora; Escola Básica da Brejoeira, Vila Nogueira de Azeitão, Setúbal; Escola Básica da Bufarda, Peniche; Escola Básica da Burinhosa, Alcobaça; Escola Básica da Cabeça Gorda, Lourinhã; Escola Básica da Calçadinha, Elvas; Escola Básica da Caridade, Ourém; Escola Básica da Carregueira, Chamusca; Escola Básica da Carvoeira, Ourém; Escola Básica da Carvoeira, Torres Vedras; Escola Básica da Chamusca; Escola Básica da Cidade Sol, Santo António da Charneca, Barreiro; Escola Básica da Comenda, Gavião; Escola Básica da Conquinha, Torres Vedras; Escola Básica da Constituição, Porto; Escola Básica da Corredoura, Portalegre; Escola Básica da Correlhã, Ponte de Lima; Escola Básica da Corujeira, Porto; Escola Básica da Costa da Caparica, Almada; Escola Básica da Cotovia, Sesimbra; Escola Básica da Coutada, Torres Vedras; Escola Básica da Cova da Iria, Ourém; Escola Básica da Cova da Piedade, Almada; Escola Básica da Cruz da Picada, Évora; Escola Básica da Cruz de Pau, Seixal; Escola Básica da Curvaceira, Tomar; Escola Básica da Dagorda, Cadaval; Escola Básica da Devesinha, Bonviver, Vizela; Escola Básica da Encosta do Sol, Caldas da Rainha; Escola Básica da Ereira, Cartaxo; Escola Básica da Ereira, Torres Vedras; Escola Básica da Ericeira, Mafra; Escola Básica da Estrada, Peniche; Escola Básica da Feira, Canas de Senhorim, Nelas; Escola Básica da Flamenga, Loures; Escola Básica da Fonte da Moura, Porto; Escola Básica da Fonte Grada, Torres Vedras; Escola Básica da Fonte Santa, Almada; Escola Básica da Fonte Santa, Loulé; Escola Básica da Fonte Santa, Loures; Escola Básica da Fontinha, Porto; Escola Básica da Foz do Arelho, Caldas da Rainha; Escola Básica da Foz do Neiva, Castelo do Neiva, Viana do Castelo; Escola Básica da Freguesia da Carvoeira, Fonte Boa da Brincosa, Mafra; Escola Básica da Freguesia da Encarnação, Encarnação, Mafra; Escola Básica da Freguesia de Santo Isidoro, Lagoa, Mafra; Escola Básica da Gafanha da Boa Hora, Vagos; Escola Básica da Gandra, Braga; Escola Básica da Gandra, Paredes; Escola Básica da Giesteira, Póvoa de Varzim; Escola Básica da Golegã; Escola Básica da Guarda, Moreira, Maia; Escola Básica da Guia, Albufeira; Escola Básica da Horta das Figueiras, Évora; Escola Básica da Junceira, Tomar; Escola Básica da Labrugeira, Alenquer; Escola Básica da Lagarteira, Canelas, Vila Nova de Gaia; Escola Básica da Lagoa da Palha, Palmela; Escola Básica da Lagoa Parceira, Caldas da Rainha; Escola Básica da Lamarosa, Coruche; Escola Básica da Lapa, Cartaxo; Escola Básica da Lejana, Faro; Escola Básica da Liberdade, Montijo; Escola Básica da Lomba, Porto; Escola Básica da Lourinhã; Escola Básica da Luz-Carnide, Lisboa; Escola Básica da Luz, Tavira; Escola Básica da Madalena, Vila Nova de Gaia; Escola Básica da Maia; Escola Básica da Malveira da Serra, Cascais; Escola Básica da Malveira, Mafra; Escola Básica da Manjoeira, Loures; Escola Básica da Marquiteira, Lourinhã; Escola Básica da Marteleira, Lourinhã; Escola Básica da Mata, Estremoz; Escola Básica da Mata, Ourém; Escola Básica da Meia Via, Torres Novas; Escola Básica da Mina, Amadora; Escola Básica da Moçarria, Santarém; Escola Básica da Moita; Escola Básica da Moita dos Ferreiros, Lourinhã; Escola Básica da Moita Redonda, Ourém; Escola

Básica da Mota, Celorico de Basto; Escola Básica da Murteira, Cadaval; Escola Básica da Murteira, Loures; Escola Básica da Naia, Ferreiros, Braga; Escola Básica da Parreira, Chamusca; Escola Básica da Pasteleira, Porto; Escola Básica da Pedreira, Tomar; Escola Básica da Pocariça, Alenquer; Escola Básica da Ponte do Rol, Torres Vedras; Escola Básica da Ponte Pedrinha, Braga; Escola Básica da Ponte, Porto; Escola Básica da Ponte, Vila das Aves, Santo Tirso; Escola Básica da Pontinha, Odivelas; Escola Básica da Porta Nova, Moura; Escola Básica da Portela das Padeiras, Santarém; Escola Básica da Portela de Sintra, Sintra; Escola Básica da Portela, Loures; Escola Básica da Portela, Penafiel; Escola Básica da Póvoa da Isenta, Santarém; Escola Básica da Póvoa de Penafirme, Torres Vedras; Escola Básica da Póvoa de Santarém, Santarém; Escola Básica da Póvoa, Alcobaça; Escola Básica da Póvoa, Penafiel; Escola Básica da Praceta, Portalegre; Escola Básica da Prageira, Peniche; Escola Básica da Praia da Areia Branca, Lourinhã; Escola Básica da Praia de Angeiras, Matosinhos; Escola Básica da Praia do Ribatejo, Vila Nova da Barquinha; Escola Básica da Praia, Leça da Palmeira, Matosinhos; Escola Básica da Praia, Vila Nova de Gaia; Escola Básica da Quinta Cabouca, Vale de Milhaços, Seixal; Escola Básica da Quinta da Alegria, Moscavide, Loures; Escola Básica da Quinta da Cevadeira, Castanheira do Ribatejo, Vila Franca de Xira; Escola Básica da Quinta da Condessa, Bairro da Condessa, Odivelas; Escola Básica da Quinta da Courela, Aldeia de Paio Pires, Seixal; Escola Básica da Quinta da Fidalga, Agualva, Sintra; Escola Básica da Quinta da Lomba, Barreiro; Escola Básica da Quinta da Paiã, Pontinha, Odivelas; Escola Básica da Quinta da Princesa, Seixal; Escola Básica da Quinta da Vala, Vila Franca de Xira; Escola Básica da Quinta da Vista Alegre, Évora; Escola Básica da Quinta das Chãs, Vila Nova de Gaia; Escola Básica da Quinta das Dálias, Famões, Odivelas; Escola Básica da Quinta das Inglesinhas, Cruz de Pau, Seixal; Escola Básica da Quinta das Mós, Camarate, Loures; Escola Básica da Quinta das Sementes, Paivas, Seixal; Escola Básica da Quinta de Marrocos, Lisboa; Escola Básica da Quinta de Nossa Senhora do Monte Sião, Torre da Marinha, Seixal; Escola Básica da Quinta de Santa Marta de Corroios, Seixal; Escola Básica da Quinta de Santo António, Cruz de Pau, Seixal; Escola Básica da Quinta de São João, Arrentela, Seixal; Escola Básica da Quinta de São José, Póvoa de Santo Adrião, Odivelas; Escola Básica da Quinta de São Sebastião, Castanheira do Ribatejo, Vila Franca de Xira; Escola Básica da Quinta do Campo, Corroios, Seixal; Escola Básica da Quinta do Conde de Portalegre, Paivas, Seixal; Escola Básica da Quinta do Conde, Sesimbra; Escola Básica da Quinta do Conventinho, Santo António dos Cavaleiros, Loures; Escola Básica da Quinta do Vale, Carvalhos, Guimarães; Escola Básica da Quinta do Vieira, Custóias, Matosinhos; Escola Básica da Quinta dos Franceses, Seixal; Escola Básica da Quinta dos Morgados, Fernão Ferro, Seixal; Escola Básica da Quinta Grande, Alfragide, Amadora; Escola Básica da Quinta Medideira, Amora, Seixal; Escola Básica da Quinta Nova da Telha, Alto do Seixalinho, Barreiro; Escola Básica da Quinta Nova, Nazaré; Escola Básica da Raposeira, Elvas; Escola Básica da Rebelva, Cascais; Escola Básica da Restauração, Alcochete; Escola Básica da Ribeira de Santarém, Santarém; Escola Básica da Rinchoa, Rio de Mouro, Sintra; Escola Básica da Romeira, Santarém; Escola Básica da

Rosa dos Ventos, Afonsoeiro, Montijo; Escola Básica da Rua do Século, Póvoa de Varzim; Escola Básica da Sapataria, Sobral de Monte Agraço; Escola Básica da Sé, Braga; Escola Básica da Sé, Bragança; Escola Básica da Seara, Gemunde, Maia; Escola Básica da Senhora da Hora, Matosinhos; Escola Básica da Serra da Luz, Odivelas; Escola Básica da Serra da Vila, Torres Vedras; Escola Básica da Serra de Aire, Pedrógão, Torres Novas; Escola Básica da Serra de El-Rei, Peniche; Escola Básica da Serra de Santo António, Alcanena; Escola Básica da Serra, Tomar; Escola Básica da Silveira, Torres Vedras; Escola Básica da Sobrena, Cadaval; Escola Básica da Tapada das Mercês, Sintra; Escola Básica da Terra dos Arcos, Falagueira, Amadora; Escola Básica da Tornada, Caldas da Rainha; Escola Básica da Torre da Marinha, Seixal; Escola Básica da Torrinha, Porto; Escola Básica da Trafaria, Almada; Escola Básica da Trofa, Águeda; Escola Básica da Urqueira Norte, Amieira, Ourém; Escola Básica da Vala do Carregado, Vila Franca de Xira; Escola Básica da Valinha, Guimarães; Escola Básica da Várzea de Sintra, Sintra; Escola Básica da Várzea, Santarém; Escola Básica da Venda do Pinheiro, Mafra; Escola Básica da Venda Nova, Gondomar; Escola Básica da Venteira, Amadora; Escola Básica da Vermelha, Cadaval; Escola Básica da Vestiaria, Alcobaça; Escola Básica da Via Rara, Loures; Escola Básica da Vilarinha, Porto; Escola Básica da Viscondessa, Santa Cruz do Bispo, Matosinhos; Escola Básica da Zambujeira, Lourinhã; Escola Básica da Zona Verde, Entroncamento; Escola Básica Damião de Góis, Lisboa; Escola Básica Damião de Odemira, Odemira; Escola Básica das Antas, Porto; Escola Básica das Campinas, Porto; Escola Básica das Condominhas, Porto; Escola Básica das Dairas, Vale de Cambra; Escola Básica das Enguardas, Braga; Escola Básica das Flores, Porto; Escola Básica das Florinhas, Porto; Escola Básica das Fontainhas, Elvas; Escola Básica das Fontainhas, São João da Madeira; Escola Básica das Freguesias de Igreja Nova e Cheleiros, Igreja Nova, Mafra; Escola Básica das Galinheiras, Lisboa; Escola Básica das Lameiras, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica das Misericórdias, Ourém; Escola Básica das Naus, Lagos; Escola Básica das Olaias, Lisboa; Escola Básica das Parretas, Braga; Escola Básica das Ribeiras, Matosinhos; Escola Básica das Taipas, Caldas das Taipas, Guimarães; Escola Básica das Violetas, Vila do Conde; Escola Básica de A-das-Lebres, Loures; Escola Básica de A-dos-Bispos, Vila Franca de Xira; Escola Básica de A-dos-Cãos, Loures; Escola Básica de A-dos-Cunhados, Torres Vedras; Escola Básica de A-dos-Francos, Caldas da Rainha; Escola Básica de A-dos-Loucos, Vila Franca de Xira; Escola Básica de A-dos-Pretos, Leiria; Escola Básica de Abação, Guimarães; Escola Básica de Abade Correia da Serra, Serpa; Escola Básica de Abade de Neiva, Barcelos; Escola Básica de Abadias, Figueira da Foz; Escola Básica de Abela, Santiago do Cacém; Escola Básica de Abelheira, Quarteira, Loulé; Escola Básica de Abitureiras, Santarém; Escola Básica de Abiul, Pombal; Escola Básica de Aboim da Nóbrega, Vila Verde; Escola Básica de Aborim, Barcelos; Escola Básica de Abrã, Santarém; Escola Básica de Abragão, Penafiel; Escola Básica de Abraveses, Viseu; Escola Básica de Abrigada, Alenquer; Escola Básica de Abrunheira, Sintra; Escola Básica de Abrunhosa-a-Velha, Mangualde; Escola Básica de Abrunhosa, Sátão; Escola Básica de Acácias, Samora Correia, Benavente; Escola Básica de Adémia, Coimbra; Escola Básica de

Adiça, Tondela; Escola Básica de Adro, Real, Castelo de Paiva; Escola Básica de Advagar, Santarém; Escola Básica de Afonsoeiro, Montijo; Escola Básica de Afurada de Baixo, Afurada, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Afurada de Cima, Afurada, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Agarez, Vila Real; Escola Básica de Agodim, Leiria; Escola Básica de Agra Maior, Vermoim, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Agro Velho, Aver-o-Mar, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Agrolongo, Guimarães; Escola Básica de Água Derramada, Grândola; Escola Básica de Aguada de Baixo, Águeda; Escola Básica de Aguada de Cima, Águeda; Escola Básica de Águas Livres, Damaia, Amadora; Escola Básica de Aguda, Arcozelo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Agudela, Pampelido, Matosinhos; Escola Básica de Águeda; Escola Básica de Aguiar da Beira; Escola Básica de Aguiar, Gondomar; Escola Básica de Aguiar, Viana do Alentejo; Escola Básica de Aguim, Anadia; Escola Básica de Aiana de Cima, Sesimbra; Escola Básica de Aires, Palmela; Escola Básica de Airó, Barcelos; Escola Básica de Alapraia, Cascais; Escola Básica de Albarraque, Sintra; Escola Básica de Albergaria dos Doze, Pombal; Escola Básica de Albergaria-a-Nova, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Albergaria, Marinha Grande; Escola Básica de Albernoa, Beja; Escola Básica de Alcácer do Sal; Escola Básica de Alcáçova, Elvas; Escola Básica de Alcáçovas, Viana do Alentejo; Escola Básica de Alcaidaria, Leiria; Escola Básica de Alcaide, Fundão; Escola Básica de Alcains, Castelo Branco; Escola Básica de Alcanede, Santarém; Escola Básica de Alcanena; Escola Básica de Alcanhões, Santarém; Escola Básica de Alcantarilha, Silves; Escola Básica de Alcaria, Fundão; Escola Básica de Alcobaça; Escola Básica de Alcobertas, Rio Maior; Escola Básica de Alcoentre, Azambuja; Escola Básica de Alcôrrego, Avis; Escola Básica de Alcoutim; Escola Básica de Aldão, Barcelos; Escola Básica de Aldeia da Luz, Mourão; Escola Básica de Aldeia de Joanes, Fundão; Escola Básica de Aldeia de Paio Pires, Seixal; Escola Básica de Aldeia de Santo António, Sabugal; Escola Básica de Aldeia do Futuro, Grândola; Escola Básica de Aldeia do Meco, Sesimbra; Escola Básica de Aldeia dos Chãos, Santiago do Cacém; Escola Básica de Aldeia dos Fernandes, Almodôvar; Escola Básica de Aldeia Gavinha, Alenquer; Escola Básica de Aldeia Nova de São Lourenço, Grândola; Escola Básica de Aldeia Nova, Guetim, Espinho; Escola Básica de Aldeia Nova, Rebordões, Santo Tirso; Escola Básica de Aldeia Nova, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Aldeia Nova, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Aldeia Velha, Sabugal; Escola Básica de Aldeia, Aguçadoura, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Aldeia, Sanfins, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Aldreu, Barcelos; Escola Básica de Aldriz, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Alegrete, Portalegre; Escola Básica de Alembrança, Feijó, Almada; Escola Básica de Alenquer; Escola Básica de Alfândega da Fé; Escola Básica de Alfarazes, Guarda; Escola Básica de Alfarelos, Soure; Escola Básica de Alfarim, Sesimbra; Escola Básica de Alfeite, Almada; Escola Básica de Alfeizerão, Alcobaça; Escola Básica de Alfena, Valongo; Escola Básica de Alfornelos, Amadora; Escola Básica de Alfragide, Amadora; Escola Básica de Alfundão, Ferreira do Alentejo; Escola Básica de Algeruz-Lau, Palmela; Escola Básica de Algodor, Mértola; Escola Básica de Algoz, Silves; Escola Básica de Alguber, Cadaval; Escola Básica de Algueirão, Sintra; Escola Básica de Alhadas, Figueira da Foz;

Escola Básica de Alheira, Barcelos; Escola Básica de Alheiras, Pedroso, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Alhos Vedros, Fonte da Prata, Moita; Escola Básica de Alijó; Escola Básica de Aljezur; Escola Básica de Aljubarrota, Alcobaça; Escola Básica de Aljustrel; Escola Básica de Almada; Escola Básica de Almagreira, Pombal; Escola Básica de Almalaguês, Coimbra; Escola Básica de Almancil, Loulé; Escola Básica de Almargem do Bispo, Sintra; Escola Básica de Almas de Freire, Coimbra; Escola Básica de Almedina, Coimbra; Escola Básica de Almeirim; Escola Básica de Almodôvar; Escola Básica de Almofala de Baixo, Figueiró dos Vinhos; Escola Básica de Almoster, Santarém; Escola Básica de Alpedrinha, Fundão; Escola Básica de Alpedriz, Alcobaça; Escola Básica de Alpendurada, Marco de Canaveses; Escola Básica de Alpiarça; Escola Básica de Alportel, São Brás de Alportel; Escola Básica de Alpriate, Vila Franca de Xira; Escola Básica de Alquebre, Serzedo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Alqueidão da Serra, Porto de Mós; Escola Básica de Alqueidão, Figueira da Foz; Escola Básica de Alquerubim, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Alte, Loulé; Escola Básica de Alter do Chão; Escola Básica de Alto da Bandeira, Creixomil, Guimarães; Escola Básica de Alto de Rodes, Faro; Escola Básica de Alto de Soutelo, Gondomar; Escola Básica de Altura, Castro Marim; Escola Básica de Alumieira, Mataduços, Aveiro; Escola Básica de Alumieira, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Alva, Castro Daire; Escola Básica de Alvaiázere; Escola Básica de Alvares, Góis; Escola Básica de Alvarinha, Gondomar; Escola Básica de Alvega, Abrantes; Escola Básica de Alvelos, Barcelos; Escola Básica de Alverca - Malva Rosa, Alverca do Ribatejo, Vila Franca de Xira; Escola Básica de Alverca da Beira, Pinhel; Escola Básica de Alvide, Cascais; Escola Básica de Alvite, Moimenta da Beira; Escola Básica de Alvito, São Pedro, Barcelos; Escola Básica de Alvor, Portimão; Escola Básica de Alvorge, Ansião; Escola Básica de Alvorninha, Caldas da Rainha; Escola Básica de Amarante; Escola Básica de Amarela, Leiria; Escola Básica de Amareleja, Moura; Escola Básica de Amares; Escola Básica de Ameal, Coimbra; Escola Básica de Ameijeira, Lagos; Escola Básica de Ameiras de Cima, Grândola; Escola Básica de Amiais de Baixo, Santarém; Escola Básica de Amiais de Cima, Santarém; Escola Básica de Amieira, Marinha Grande; Escola Básica de Amieira, Senhora da Hora, Matosinhos; Escola Básica de Amieirinha, Marinha Grande; Escola Básica de Ammaia, Portagem, Marvão; Escola Básica de Amor, Leiria; Escola Básica de Amora, Seixal; Escola Básica de Amoreira, Ramada, Odivelas; Escola Básica de Amorosa, Leça da Palmeira, Matosinhos; Escola Básica de Amorosa, Silves; Escola Básica de Anadia; Escola Básica de Ançã, Cantanhede; Escola Básica de Andrinos, Leiria; Escola Básica de Angeja, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Anobra, Condeixa-a-Nova; Escola Básica de Ansião; Escola Básica de Anta, Espinho; Escola Básica de Antanhol, Coimbra; Escola Básica de Antas, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Antes, Mealhada; Escola Básica de Antuzede, Coimbra; Escola Básica de Apelação, Loures; Escola Básica de Apúlia, Esposende; Escola Básica de Aradas, Aveiro; Escola Básica de Aranguez, Setúbal; Escola Básica de Arazede, Montemor-o-Velho; Escola Básica de Arcena, Vila Franca de Xira; Escola Básica de Arcos, Braga; Escola Básica de Arcos, Estremoz; Escola Básica de Arcos, São Pedro Fins, Maia; Escola Básica

de Arcozelo das Maias, Oliveira de Frades; Escola Básica de Arcozelo, Água Longa, Santo Tirso; Escola Básica de Arcozelo, Barcelos; Escola Básica de Arcozelo, Ponte de Lima; Escola Básica de Ardido, Alcobaça; Escola Básica de Areais, Aveiro; Escola Básica de Areal Gordo, Faro; Escola Básica de Areal, Couto-São Miguel, Santo Tirso; Escola Básica de Areeiro, Coimbra; Escola Básica de Arega, Figueiró dos Vinhos; Escola Básica de Areia - Guincho, Cascais; Escola Básica de Areia, Vila do Conde; Escola Básica de Areias de Vilar, Aveiro; Escola Básica de Areias de Vilar, Barcelos; Escola Básica de Areias, Barcelos; Escola Básica de Areias, Ferreira do Zêzere; Escola Básica de Areias, Montijo; Escola Básica de Areias, Vale de Cambra; Escola Básica de Arentim, Braga; Escola Básica de Argoncilhe, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Armação de Pêra, Silves; Escola Básica de Arneiro das Milhariças, Santarém; Escola Básica de Arnelas, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Arões - Junqueira, Vale de Cambra; Escola Básica de Arões - Santa Cristina, Fafe; Escola Básica de Arões - São Romão, Fafe; Escola Básica de Arouca; Escola Básica de Arrabães, Vila Real; Escola Básica de Arrabal, Leiria; Escola Básica de Arrabalde, Leiria; Escola Básica de Arraial, Sanguedo, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Arraiolos; Escola Básica de Arranhó, Arruda dos Vinhos; Escola Básica de Arreigada, Paços de Ferreira; Escola Básica de Arrentela, Seixal; Escola Básica de Arrifana, Vila Nova de Poiares; Escola Básica de Arrimal, Porto de Mós; Escola Básica de Arroteia, Gondomar; Escola Básica de Arruda dos Vinhos; Escola Básica de Aruil, Sintra; Escola Básica de Árvores, Vila Real; Escola Básica de Arzila, Coimbra; Escola Básica de Asprela, Sermonde, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Assafarge, Coimbra; Escola Básica de Assafora, Sintra; Escola Básica de Asseiceira, Rio Maior; Escola Básica de Assenta, Torres Vedras; Escola Básica de Assentis e Chancelaria, Outeiro Grande, Torres Novas; Escola Básica de Assento, Cumeeira, Santa Marta de Penaguião; Escola Básica de Assequins, Águeda; Escola Básica de Assumar, Monforte; Escola Básica de Atães, Gondomar; Escola Básica de Atães, Vila Verde; Escola Básica de Ataíja de Cima, Alcobaça; Escola Básica de Atalaia, Lourinhã; Escola Básica de Atalaião, Portalegre; Escola Básica de Atalaias, Atalaia do Campo, Fundão; Escola Básica de Atouguia da Baleia, Peniche; Escola Básica de Atouguia, Ourém; Escola Básica de Aveiras de Cima, Azambuja; Escola Básica de Avelãs de Cima, Anadia; Escola Básica de Aveleda, Braga; Escola Básica de Aveleda, Vila do Conde; Escola Básica de Aveleira, Penacova; Escola Básica de Avenal, Caldas da Rainha; Escola Básica de Avenida, Chousa de Baixo, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Avenida, Viana do Castelo; Escola Básica de Avenida, Viseu; Escola Básica de Aver-o-Mar, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Avidos, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Avis; Escola Básica de Azagães, Carregosa, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Azambuja; Escola Básica de Azaruja, Évora; Escola Básica de Azeda, Setúbal; Escola Básica de Azeitão, Vila Nogueira de Azeitão, Setúbal; Escola Básica de Azenha Velha, Torres Vedras; Escola Básica de Azenha, Valongo; Escola Básica de Azervadinha, Montinhos dos Pegos, Coruche; Escola Básica de Azoia de Cima, Santarém; Escola Básica de Azoia, Leiria; Escola Básica de Azoia, Sesimbra; Escola Básica de Azurara, Vila do Conde; Escola Básica de Azurva, Aveiro; Escola Básica de Badoucos, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Baguim do

Monte, Gondomar; Escola Básica de Bairro 25 de Abril, Moura; Escola Básica de Bairro Azul, São Silvestre, Coimbra; Escola Básica de Bairro da Luz, Guarda; Escola Básica de Bairro do Pinheiro, Guarda; Escola Básica de Bairro Norton de Matos, Coimbra; Escola Básica de Bairro, Arrifana, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Bairro, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Bairros, Santiago de Bougado, Trofa; Escola Básica de Bajouca, Leiria; Escola Básica de Baleizão, Beja; Escola Básica de Balsa, Sobrado, Valongo; Escola Básica de Balsas, Cantanhede; Escola Básica de Balselhas, Valongo; Escola Básica de Baltar, Paredes; Escola Básica de Balteiro, Vilar de Andorinho, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Balugães, Fonte de Cal, Barcelos; Escola Básica de Bandeira, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Baraçal, Celorico da Beira; Escola Básica de Barbacena, Elvas; Escola Básica de Barbeita, Viseu; Escola Básica de Barbudo, Vila Verde; Escola Básica de Barco, Guimarães; Escola Básica de Barcouço, Mealhada; Escola Básica de Barosa, Leiria; Escola Básica de Barqueiros, Barcelos; Escola Básica de Barra Cheia, Moita; Escola Básica de Barracão, Guarda; Escola Básica de Barracão, São Gonçalo, Amarante; Escola Básica de Barral, Esposende; Escola Básica de Barrancos; Escola Básica de Barranhas, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Barreira, Leiria; Escola Básica de Barreiro, Alfena, Valongo; Escola Básica de Barreiros, Leiria; Escola Básica de Bárrio, Roriz, Barcelos; Escola Básica de Barroca Grande, Covilhã; Escola Básica de Barroca, Rio de Galinhas, Marco de Canaveses; Escola Básica de Barrocal, Pombal; Escola Básica de Barrocas, Aveiro; Escola Básica de Barros, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Barrosa, Benavente; Escola Básica de Barroselas, Viana do Castelo; Escola Básica de Bastuço - Santo Estêvão, Barcelos; Escola Básica de Bastuço - São João, Barcelos; Escola Básica de Batalha; Escola Básica de Batudes, Palmela; Escola Básica de Beira, Gião, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Bela Vista, Amarante; Escola Básica de Bela Vista, Guimarães; Escola Básica de Bela Vista, Santa Iria de Azoia, Loures; Escola Básica de Bela, Ermesinde, Valongo; Escola Básica de Belide, Condeixa-a-Nova; Escola Básica de Belinho, Esposende; Escola Básica de Belo Horizonte, Gondomar; Escola Básica de Bemposta, Abrantes; Escola Básica de Bemposta, Mogadouro; Escola Básica de Benafim Grande, Loulé; Escola Básica de Benavente; Escola Básica de Benavila, Avis; Escola Básica de Bencatel, Vila Viçosa; Escola Básica de Bendada, Sabugal; Escola Básica de Benfarras, Loulé; Escola Básica de Benfica do Ribatejo, Almeirim; Escola Básica de Benguiados, Vila do Conde; Escola Básica de Bensafrim, Lagos; Escola Básica de Beringel, Beja; Escola Básica de Bicos, Odemira; Escola Básica de Bidoeira de Cima, Leiria; Escola Básica de Bigas, Viseu; Escola Básica de Birre, Cascais; Escola Básica de Bitarães, Paredes; Escola Básica de Boa Esperança, Castelo Branco; Escola Básica de Boa Vista, Leiria; Escola Básica de Boavista dos Pinheiros, Odemira; Escola Básica de Boavista, Arcozelo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Boavista, Arouca; Escola Básica de Boavista, Felgueiras; Escola Básica de Boavista, Leiria; Escola Básica de Boavista, Silvares, Lousada; Escola Básica de Boavista, Valongo; Escola Básica de Bobadela, Oliveira do Hospital; Escola Básica de Boca Monte, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Boelhe, Penafiel; Escola Básica de Boidobra, Covilhã; Escola Básica de Boim, Lousada; Escola Básica de Boleiros, Ourém;

Escola Básica de Bolembre, Magoito, Sintra; Escola Básica de Bolho-Sepins, Cantanhede; Escola Básica de Bom Nome, Vila das Aves, Santo Tirso; Escola Básica de Bombeiros Voluntários, Moura; Escola Básica de Bonfim, Guarda; Escola Básica de Bonsucesso, Aveiro; Escola Básica de Borba; Escola Básica de Bordeira, Faro; Escola Básica de Borralha, Águeda; Escola Básica de Boticas; Escola Básica de Boticos, Santiago do Cacém; Escola Básica de Bouça, Leiria; Escola Básica de Boucinha, Gondomar; Escola Básica de Bouçó, Rio Mau, Vila do Conde; Escola Básica de Bouro, Amares; Escola Básica de Bracara Augusta, Assento, Braga; Escola Básica de Braga Oeste, Cabreiros, Braga; Escola Básica de Bragadas, Póvoa de Santa Iria, Vila Franca de Xira; Escola Básica de Branca, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Branca, Leiria; Escola Básica de Brancanes, Olhão; Escola Básica de Brancas, Batalha; Escola Básica de Brandariz, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Branzelo, Gondomar; Escola Básica de Brasfemes, Coimbra; Escola Básica de Breia de Cima, Viana do Castelo; Escola Básica de Brejão, Odemira; Escola Básica de Brejo, Serrazina, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Brejos do Clérigo, Setúbal; Escola Básica de Brejos, Albufeira; Escola Básica de Brenha, Figueira da Foz; Escola Básica de Brinches, Serpa; Escola Básica de Briteiros, Guimarães; Escola Básica de Brunheiras, Odemira; Escola Básica de Bucelas, Loures; Escola Básica de Budens, Vila do Bispo; Escola Básica de Bugalhos, Alcanena; Escola Básica de Bustelo, Chaves; Escola Básica de Bustelo, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Bustelo, Penafiel; Escola Básica de Bustos, Oliveira do Bairro; Escola Básica de Cabanas de Torres, Alenquer; Escola Básica de Cabanas, Gondomar; Escola Básica de Cabanas, Palmela; Escola Básica de Cabanas, Santo Tirso; Escola Básica de Cabanas, Tavira; Escola Básica de Cabanelas, Matosinhos; Escola Básica de Cabanelas, Vila Verde; Escola Básica de Cabanões, Avintes, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Cabanões, Ovar; Escola Básica de Cabeça Gorda, Beja; Escola Básica de Cabeça Santa, Penafiel; Escola Básica de Cabeção, Mora; Escola Básica de Cabeças, Estarreja; Escola Básica de Cabeço de Montachique, Loures; Escola Básica de Cabeço de Vide, Fronteira; Escola Básica de Cabeçudo, Sertã; Escola Básica de Cabeçudos, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Cabeda, Valongo; Escola Básica de Cabedelo, Cais Novo, Viana do Castelo; Escola Básica de Cabo-Mor, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Cabo, Maureles, Marco de Canaveses; Escola Básica de Cabra Figa, Sintra; Escola Básica de Cabreiros, Braga; Escola Básica de Cabril, Montalegre; Escola Básica de Cacia, Aveiro; Escola Básica de Cadafais, Alenquer; Escola Básica de Cadavão, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Cadilhe, Amorim, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Cadima, Cantanhede; Escola Básica de Caia e Nave Longa, Portalegre; Escola Básica de Caíde de Rei, Lousada; Escola Básica de Cajados, Palmela; Escola Básica de Caldas de Vizela, Vizela; Escola Básica de Calde, Viseu; Escola Básica de Caldelas, Amares; Escola Básica de Caldelas, Caldas de São Jorge, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Caliços, Albufeira; Escola Básica de Calvão, Vagos; Escola Básica de Calvaria de Cima, Porto de Mós; Escola Básica de Calvário, Meadela, Viana do Castelo; Escola Básica de Calvário, Valongo; Escola Básica de Calvário, Vila Franca, Viana do Castelo; Escola Básica de Calvos, Guimarães; Escola Básica de Camarate, Loures; Escola Básica de

Cambeia, Gafanha da Nazaré, Ílhavo; Escola Básica de Cambeses, Barcelos; Escola Básica de Cambres, Lamego; Escola Básica de Caminha; Escola Básica de Caminhos, Barcelos; Escola Básica de Campelo, Baião; Escola Básica de Campelos, Torres Vedras; Escola Básica de Campia, Vouzela; Escola Básica de Campinho, Reguengos de Monsaraz; Escola Básica de Campinhos, Agrela, Santo Tirso; Escola Básica de Campo de Besteiros, Tondela; Escola Básica de Campo Grande, Esmoriz, Ovar; Escola Básica de Campo, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Campo, Campo de Jales, Vila Pouca de Aguiar; Escola Básica de Campo, Lousada; Escola Básica de Campo, Viseu; Escola Básica de Canados, Alenquer; Escola Básica de Canas de Santa Maria, Tondela; Escola Básica de Candoso - São Martinho, Guimarães; Escola Básica de Canedo, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Caneira, Montijo; Escola Básica de Caneiros, Fermentões, Guimarães; Escola Básica de Canelas, Arouca; Escola Básica de Canelas, Penafiel; Escola Básica de Canha, Montijo; Escola Básica de Canhestros, Ferreira do Alentejo; Escola Básica de Canhoso, Covilhã; Escola Básica de Cano, Sousel; Escola Básica de Cantanhede; Escola Básica de Cantanhede-Sul, Cantanhede; Escola Básica de Cantim, Reguenga, Santo Tirso; Escola Básica de Caparide, Cascais; Escola Básica de Capela, Gulpilhares, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Capela, Penafiel; Escola Básica de Capinha, Fundão; Escola Básica de Capuchos, Leiria; Escola Básica de Caramila, Porto; Escola Básica de Caramos, Felgueiras; Escola Básica de Caramulo, Tondela; Escola Básica de Caranguejeira, Leiria; Escola Básica de Carapeços, Barcelos; Escola Básica de Carapelhos, Mira; Escola Básica de Carapinheira, Montemor-o-Velho; Escola Básica de Carapito, Aguiar da Beira; Escola Básica de Carlos Alberto, Porto; Escola Básica de Carmo, Santo Estevão de Barrosas, Lousada; Escola Básica de Carmo, Viana do Castelo; Escola Básica de Carnide, Pombal; Escola Básica de Carquejido, São João da Madeira; Escola Básica de Carrapata, Vilar, Vila do Conde; Escola Básica de Carrascal, Braga; Escola Básica de Carrascal, Vila Viçosa; Escola Básica de Carrazeda de Ansiães; Escola Básica de Carregal do Sal; Escola Básica de Carregal, Ovar; Escola Básica de Carregosa, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Carregueiros, Tomar; Escola Básica de Carreira, Avessadas, Marco de Canaveses; Escola Básica de Carreira, Barcelos; Escola Básica de Carreira, Leiria; Escola Básica de Carreira, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Carreiro, Guimarães; Escola Básica de Carriço, Pombal; Escola Básica de Carris, Alcobaça; Escola Básica de Carvalhais, Figueira da Foz; Escola Básica de Carvalhais, Gestaçô, Baião; Escola Básica de Carvalhais, São Pedro do Sul; Escola Básica de Carvalhal e Mó, S. Pedro da Cova, Gondomar; Escola Básica de Carvalhal Redondo, Nelas; Escola Básica de Carvalhal, Barcelos; Escola Básica de Carvalhal, Castro Daire; Escola Básica de Carvalhal, Ermesinde, Valongo; Escola Básica de Carvalhal, Grândola; Escola Básica de Carvalhas, Castro Daire; Escola Básica de Carvalheira, Guarda; Escola Básica de Carvalho, Brufe, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Carvalhos de Figueiredo, Tomar; Escola Básica de Carvalhos, Barcelos; Escola Básica de Carvalhos, Gondomar; Escola Básica de Carvalhos, Viana do Castelo; Escola Básica de Carvalhosa, Paços de Ferreira; Escola Básica de Carvide, Leiria; Escola Básica de Carvoeiro, Lagoa; Escola Básica de Carvoeiro, Mação; Escola Básica de Casa Branca, Sousel; Escola

Básica de Casaínhos, Loures; Escola Básica de Casais da Serra, Caldas da Rainha; Escola Básica de Casais de Trigache, Famões, Odivelas; Escola Básica de Casais do Vale da Pedra, Cartaxo; Escola Básica de Casais dos Ledos, Batalha; Escola Básica de Casais Garridos, Porto de Mós; Escola Básica de Casais Penedos, Cartaxo; Escola Básica de Casais, Arcos, Vila do Conde; Escola Básica de Casais, Brito, Guimarães; Escola Básica de Casais, Casais do Campo, Coimbra; Escola Básica de Casais, Tomar; Escola Básica de Casal Comba, Mealhada; Escola Básica de Casal da Renda, Castelo de Paiva; Escola Básica de Casal de Cima, Sátão; Escola Básica de Casal de Esporão, Viseu; Escola Básica de Casal de Santo António, Lousã; Escola Básica de Casal de São Tomé, Mira; Escola Básica de Casal do Malta, Marinha Grande; Escola Básica de Casal do Monte, Retorta, Vila do Conde; Escola Básica de Casal dos Apréstimos, Ramada, Odivelas; Escola Básica de Casal dos Bernardos, Ourém; Escola Básica de Casal dos Claros, Leiria; Escola Básica de Casal Novo, Leiria; Escola Básica de Casal Novo, Montemor-o-Velho; Escola Básica de Casal, Marco de Canaveses; Escola Básica de Casal, Vale de Cambra; Escola Básica de Casaldelo, São João da Madeira; Escola Básica de Casalinho, Pombal; Escola Básica de Casalinhos de Alfaiata, Torres Vedras; Escola Básica de Casalmeão, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Cascais; Escola Básica de Casconha, Coimbra; Escola Básica de Casebres, Alcácer do Sal; Escola Básica de Caselas, Lisboa; Escola Básica de Casével, Santarém; Escola Básica de Castanheira de Pêra; Escola Básica de Castanheira, Guarda; Escola Básica de Castanheiro, Figueira da Foz; Escola Básica de Castanheiros, Caneças, Odivelas; Escola Básica de Castelejo, Fundão; Escola Básica de Castelo de Penalva, Penalva do Castelo; Escola Básica de Castelo de Vide; Escola Básica de Castelo Viegas, Coimbra; Escola Básica de Castelo, Buarcos, Figueira da Foz; Escola Básica de Castelo, Castelo Branco; Escola Básica de Castelo, Sertã; Escola Básica de Castelões, Penafiel; Escola Básica de Castelões, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Castelos, Porto; Escola Básica de Castro Marim; Escola Básica de Cavaco, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Cavalinhos, Leiria; Escola Básica de Cavalões, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Cavernães, Viseu; Escola Básica de Caxinas, Vila do Conde; Escola Básica de Cebolais de Cima e Retaxo, Castelo Branco; Escola Básica de Cedões, Santiago de Bougado, Trofa; Escola Básica de Cedrim, Sever do Vouga; Escola Básica de Ceira, Coimbra; Escola Básica de Cela, Alcobaça; Escola Básica de Celeirós, Braga; Escola Básica de Celorico de Basto; Escola Básica de Cem Soldos, Tomar; Escola Básica de Cepa, Castelo de Paiva; Escola Básica de Cepães, Fafe; Escola Básica de Cepões, Viseu; Escola Básica de Cerca do Paço, Guimarães; Escola Básica de Cercal, Ourém; Escola Básica de Cerdeira, Sabugal; Escola Básica de Cernache, Coimbra; Escola Básica de Cerva, Ribeira de Pena; Escola Básica de Cete, Paredes; Escola Básica de Chacim, Macedo de Cavaleiros; Escola Básica de Chães, Gondomar; Escola Básica de Chafé, Viana do Castelo; Escola Básica de Chainça, Abrantes; Escola Básica de Chainça, Leiria; Escola Básica de Chão da Parada, Caldas da Rainha; Escola Básica de Chão das Donas, Portimão; Escola Básica de Chão de Couce, Ansião; Escola Básica de Chão do Rio, Fiães, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Chão do Sapo, Cadaval; Escola Básica de Chão Duro, Moita;

Escola Básica de Chãos Velhos, Arcozelo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Chãos, Torres Vedras; Escola Básica de Chãozinho, Anadia; Escola Básica de Charneca, Caldas das Taipas, Guimarães; Escola Básica de Chãs de Tavares, Mangualde; Escola Básica de Chãs, Leiria; Escola Básica de Chavão, Barcelos; Escola Básica de Chave, Arouca; Escola Básica de Chave, Gafanha da Nazaré, Ílhavo; Escola Básica de Chegadinho, Feijó, Almada; Escola Básica de Cheganças, Alenquer; Escola Básica de Chinicato, Lagos; Escola Básica de Chousa Velha, Ílhavo; Escola Básica de Chouselas, Canidelo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Ciborro, Montemor-o-Novo; Escola Básica de Cidade Jardim, Vermoim, Maia; Escola Básica de Cimo da Serra, Gondomar; Escola Básica de Cimo de Aldeia, Pigeiros, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Cimo de Vila, Chaves; Escola Básica de Cimo de Vila, Felgueiras; Escola Básica de Cimo de Vila, Gondomar; Escola Básica de Cinfães; Escola Básica de Codal, Vale de Cambra; Escola Básica de Codiceira, Alfena, Valongo; Escola Básica de Cogula, Trancoso; Escola Básica de Coimbrão, Leiria; Escola Básica de Coja, Arganil; Escola Básica de Colares, Sintra; Escola Básica de Colaride, Agualva, Sintra; Escola Básica de Colmeias, Leiria; Escola Básica de Combatentes, Ovar; Escola Básica de Combatentes, Santarém; Escola Básica de Comporta, Alcácer do Sal; Escola Básica de Conceição de Tavira, Tavira; Escola Básica de Conceição, Faro; Escola Básica de Conchada, Coimbra; Escola Básica de Conde, Guimarães; Escola Básica de Congosta, Estarreja; Escola Básica de Constância; Escola Básica de Cordinhã, Cantanhede; Escola Básica de Cordinha, Oliveira do Hospital; Escola Básica de Corga do Lobão, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Corgo Comum, Ílhavo; Escola Básica de Corim, Águas Santas, Maia; Escola Básica de Corpo Santo, Leça da Palmeira, Matosinhos; Escola Básica de Correeira, Albufeira; Escola Básica de Corroios, Seixal; Escola Básica de Cortegaça, Sintra; Escola Básica de Cortegana, Alenquer; Escola Básica de Cortelha, Loulé; Escola Básica de Cortes, Covilhã; Escola Básica de Cortiçadas do Lavre, Montemor-o-Novo; Escola Básica de Corticeiro de Cima, Cantanhede; Escola Básica de Cortiçóis, Almeirim; Escola Básica de Corveiros, Grijó, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Corvite, Guimarães; Escola Básica de Corvo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Coselhas, Coimbra; Escola Básica de Cossourado, Barcelos; Escola Básica de Costa de Lavos, Figueira da Foz; Escola Básica de Costa do Valado, Aveiro; Escola Básica de Costa Nova do Prado, Ílhavo; Escola Básica de Costa, Ermesinde, Valongo; Escola Básica de Costa, Roriz, Santo Tirso; Escola Básica de Costas, Leiria; Escola Básica de Cotovios, Vila Franca de Xira; Escola Básica de Coucinheira, Leiria; Escola Básica de Coucinheiro, Braga; Escola Básica de Courelas, Leiria; Escola Básica de Coutada, Covilhã; Escola Básica de Couto de Cima, Viseu; Escola Básica de Couto de Esteves, Sever do Vouga; Escola Básica de Couto Mineiro do Pejão, Raiva, Castelo de Paiva; Escola Básica de Covão do Coelho, Alcanena; Escola Básica de Covelo, Felgueiras; Escola Básica de Covo, Vale de Cambra; Escola Básica de Covões, Cantanhede; Escola Básica de Crasto, Ponte da Barca; Escola Básica de Craveira do Norte, Montijo; Escola Básica de Creixomil, Barcelos; Escola Básica de Crespos, Braga; Escola Básica de Crestins, Maia; Escola Básica de Criaz, Esposende; Escola Básica de Cristelo, Paredes; Escola Básica de Cristelos, Lousada; Escola Básica

de Croca, Penafiel; Escola Básica de Cruz da Agra, São Martinho, Castelo de Paiva; Escola Básica de Cruz de Areia, Leiria; Escola Básica de Cruz de Argola, Mesão Frio, Guimarães; Escola Básica de Cruz de João Mendes, Santiago do Cacém; Escola Básica de Cruz de Morouços, Coimbra; Escola Básica de Cruz, Celeirós, Braga; Escola Básica de Cruz, Torrão, Marco de Canaveses; Escola Básica de Cruz, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Cruzeiro, Alpendurada, Marco de Canaveses; Escola Básica de Cruzeiro, Moledo, Caminha; Escola Básica de Cruzeiro, Seixas, Caminha; Escola Básica de Cruzeiro, Vizela (São Jorge), Felgueiras; Escola Básica de Cruzinha, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Cumeada, Sertã; Escola Básica de Cumeira de Cima, Porto de Mós; Escola Básica de Cumeira, Marinha Grande; Escola Básica de Cumieira, Penela; Escola Básica de Currais, Maia; Escola Básica de Curvadelo, Serzedo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Curval, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Curvos, Esposende; Escola Básica de Custóias, Matosinhos; Escola Básica de Darque, Viana do Castelo; Escola Básica de Degracias, Soure; Escola Básica de Deixa-o-Resto, Santiago do Cacém; Escola Básica de Delães, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Dem, Caminha; Escola Básica de Deserto, Guimarães; Escola Básica de Devesas, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Devesinha, Fafe; Escola Básica de Dianteiro, Coimbra; Escola Básica de Dois Portos, Torres Vedras; Escola Básica de Dominguizo, Covilhã; Escola Básica de Dona Maria, Sintra; Escola Básica de Donas, Fundão; Escola Básica de Donim, Guimarães; Escola Básica de Dornelas, Aguiar da Beira; Escola Básica de Dornelas, Sever do Vouga; Escola Básica de Duas Igrejas, Paredes; Escola Básica de Duas Igrejas, Penafiel; Escola Básica de Dume, Braga; Escola Básica de Durrães, Barcelos; Escola Básica de Ega, Condeixa-a-Nova; Escola Básica de Eira do Penedo, Arcos de Valdevez; Escola Básica de Eira Velha, Braga; Escola Básica de Eiras, Coimbra; Escola Básica de Eirinha, Serzedelo, Guimarães; Escola Básica de Eiriz, Baião; Escola Básica de Eiriz, Paços de Ferreira; Escola Básica de Eiró, Marco de Canaveses; Escola Básica de Eixo, Aveiro; Escola Básica de Engenho, Marinha Grande; Escola Básica de Entradas, Castro Verde; Escola Básica de Entre Ambos-os-Rios, Ponte da Barca; Escola Básica de Enxurreiras, Pedrouços, Maia; Escola Básica de Ermida, Santa Cristina do Couto, Santo Tirso; Escola Básica de Ermida, São Mamede de Infesta, Matosinhos; Escola Básica de Ermidas-do-Sado, Santiago do Cacém; Escola Básica de Erra, Coruche; Escola Básica de Ervedal, Avis; Escola Básica de Ervedosa do Douro, São João da Pesqueira; Escola Básica de Ervidel, Aljustrel; Escola Básica de Escalhão, Figueira de Castelo Rodrigo; Escola Básica de Escalos de Baixo, Castelo Branco; Escola Básica de Escalos de Cima, Castelo Branco; Escola Básica de Escoural, Pombal; Escola Básica de Escudeiros, Braga; Escola Básica de Esgueira, Aveiro; Escola Básica de Esmeriz, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Espadanal, São João da Madeira; Escola Básica de Espargo, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Esperança, Marco de Canaveses; Escola Básica de Espiche, Lagos; Escola Básica de Espinhal, Penela; Escola Básica de Espinho, Braga; Escola Básica de Espinho, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Espírito Santo das Touregas, Coimbra; Escola Básica de Espírito Santo, Guarda; Escola Básica de Espite, Ourém; Escola Básica de Esporões, Braga; Escola Básica de Esposende; Escola Básica de

Esprela, São Martinho de Bougado, Trofa; Escola Básica de Esqueiros, Vila Verde; Escola Básica de Estação, Guarda; Escola Básica de Estação, Loulé; Escola Básica de Estação, Muro, Trofa; Escola Básica de Estação, Tadim, Braga; Escola Básica de Estação, Valongo; Escola Básica de Estalagem, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Este - São Mamede, Braga; Escola Básica de Este - São Pedro, Braga; Escola Básica de Estoi, Faro; Escola Básica de Estômbar, Lagoa; Escola Básica de Estrada do Meio, Lousada; Escola Básica de Estrada, Ferreiros, Braga; Escola Básica de Estrada, Maceda, Ovar; Escola Básica de Estrada, Monção; Escola Básica de Estrada, Varziela, Felgueiras; Escola Básica de Estradinha, Sendim, Felgueiras; Escola Básica de Estreito, Oleiros; Escola Básica de Évora de Alcobaça, Alcobaça; Escola Básica de Evoramonte, Estremoz; Escola Básica de Facha, Ponte de Lima; Escola Básica de Facho, Apúlia, Esposende; Escola Básica de Facho, Vila do Conde; Escola Básica de Fafião, Briteiros - Santo Estêvão, Guimarães; Escola Básica de Fagilde, Mangualde; Escola Básica de Faia, Cabeceiras de Basto; Escola Básica de Faião, Sintra; Escola Básica de Fail, Viseu; Escola Básica de Fajarda, Coruche; Escola Básica de Fala, Coimbra; Escola Básica de Famalicão, Guarda; Escola Básica de Famalicão, Nazaré; Escola Básica de Fanhões, Loures; Escola Básica de Faniqueira, Batalha; Escola Básica de Fanqueiro, Loures; Escola Básica de Fão, Esposende; Escola Básica de Fareja, Fafe; Escola Básica de Farejinhas, Castro Daire; Escola Básica de Farminhão, Viseu; Escola Básica de Faro do Alentejo, Cuba; Escola Básica de Farol da Barra, Gafanha da Nazaré, Ílhavo; Escola Básica de Fataunços, Vouzela; Escola Básica de Fatela, Fundão; Escola Básica de Favaios, Alijó; Escola Básica de Favões, Marco de Canaveses; Escola Básica de Fazendas de Almeirim, Almeirim; Escola Básica de Febres, Cantanhede; Escola Básica de Feira Nova, Ferreiros, Amares; Escola Básica de Feira Nova, Marco de Canaveses; Escola Básica de Feira Nova, São Mamede Coronado, Trofa; Escola Básica de Feitosa, Ponte de Lima; Escola Básica de Felgueiras, Amarante; Escola Básica de Fermedo, Arouca; Escola Básica de Fermil, Celorico de Basto; Escola Básica de Fernão Ferro, Seixal; Escola Básica de Ferradeira, Faro; Escola Básica de Ferragudo, Lagoa; Escola Básica de Ferreira de Aves, Sátão; Escola Básica de Ferreira do Alentejo; Escola Básica de Ferreira do Zêzere; Escola Básica de Ferreira, Paços de Ferreira; Escola Básica de Ferreiras, Albufeira; Escola Básica de Ferreirinha, Cabeceiras de Basto; Escola Básica de Ferreiró, Maia; Escola Básica de Ferronho, São Pedro de Avisoso, Maia; Escola Básica de Fetais, Vila Lorena, Loures; Escola Básica de Féteira, Alcobaça; Escola Básica de Feteira, Coimbra; Escola Básica de Fidalguinhos, Barreiro; Escola Básica de Fieiro, Aguçadoura, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Figueira de Lorvão, Penacova; Escola Básica de Figueira dos Cavaleiros, Ferreira do Alentejo; Escola Básica de Figueira, Penafiel; Escola Básica de Figueiredo de Alva, São Pedro do Sul; Escola Básica de Figueiredo, Braga; Escola Básica de Figueiredo, Pedroso, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Figueiró da Granja, Fornos de Algodres; Escola Básica de Figueiró do Campo, Soure; Escola Básica de Figueiró, Paços de Ferreira; Escola Básica de Figueiros, Cadaval; Escola Básica de Fijós, Sobrado, Valongo; Escola Básica de Finzes, Trofa; Escola Básica de Fojo, Moura; Escola Básica de Folgosa, Maia; Escola Básica de Folgosinho, Gouveia; Escola

Básica de Fontainhas da Serra, Ourém; Escola Básica de Fontainhas, Albufeira; Escola Básica de Fontainhas, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Fontainhas, Santarém; Escola Básica de Fontão, Felgueiras; Escola Básica de Fonte Arcada, Penafiel; Escola Básica de Fonte Boa, Esposende; Escola Básica de Fonte Coberta, Cinfães; Escola Básica de Fonte Coberta, Landeiro, Barcelos; Escola Básica de Fonte de Angeão, Vagos; Escola Básica de Fonte do Oleiro, Porto de Mós; Escola Básica de Fonte dos Escudeiros, Samora Correia, Benavente; Escola Básica de Fonte Nova, Pombal; Escola Básica de Fonte Santa, Marinha Grande; Escola Básica de Fonte Seca, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Fonteleite, São Romão do Coronado, Trofa; Escola Básica de Fontes, Santa Marta de Penaguião; Escola Básica de Foral, Santo Tirso; Escola Básica de Forjães, Esposende; Escola Básica de Forno Telheiro, Celorico da Beira; Escola Básica de Fornos de Algodres; Escola Básica de Fornos, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Foros da Branca, Branca, Coruche; Escola Básica de Foros da Charneca, Benavente; Escola Básica de Foros da Craveira do Norte, Afonsos, Montijo; Escola Básica de Foros de Amora, Seixal; Escola Básica de Foros de Arrão de Cima, Ponte de Sor; Escola Básica de Foros de Benfica, Almeirim; Escola Básica de Foros do Galeado, Odemira; Escola Básica de Foros do Rebocho, Coruche; Escola Básica de Foros do Trapo, Montijo; Escola Básica de Fortios, Portalegre; Escola Básica de Frade de Baixo, Alpiarça; Escola Básica de Fradelos, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Fradelos, Braga; Escola Básica de Fragata do Tejo, Moita; Escola Básica de Fragosela de Cima, Viseu; Escola Básica de Fragoso, Barcelos; Escola Básica de Fraião, Barcelos; Escola Básica de Fraião, Braga; Escola Básica de Francelos, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Francos, Sintra; Escola Básica de Frazão, Paços de Ferreira; Escola Básica de Freamunde, Paços de Ferreira; Escola Básica de Freches, Trancoso; Escola Básica de Freiria, Torres Vedras; Escola Básica de Freiriz, Vila Verde; Escola Básica de Freita, Marco de Canaveses; Escola Básica de Freixedas, Pinhel; Escola Básica de Freixianda, Ourém; Escola Básica de Freixieiro, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Freixo de Cima, Amarante; Escola Básica de Freixo de Numão, Vila Nova de Foz Côa; Escola Básica de Freixo, Freixo de Espada à Cinta; Escola Básica de Freixo, Ponte de Lima; Escola Básica de Frejufe, Silva Escura, Maia; Escola Básica de Frielas, Loures; Escola Básica de Friestas, Valença; Escola Básica de Frossos, Braga; Escola Básica de Fundo de Vila, São João da Madeira; Escola Básica de Furadouro, Ovar; Escola Básica de Fuseta, Olhão; Escola Básica de Gafanha da Encarnação-Centro, Ílhavo; Escola Básica de Gafanha da Encarnação-Norte, Ílhavo; Escola Básica de Gafanha da Encarnação-Sul, Ílhavo; Escola Básica de Gafanha da Encarnação, Ílhavo; Escola Básica de Gafanha da Nazaré, Ílhavo; Escola Básica de Gafanha de Aquém, Ílhavo; Escola Básica de Gafanha do Carmo, Ílhavo; Escola Básica de Gala, Figueira da Foz; Escola Básica de Galamares, Sintra; Escola Básica de Galegos - Santa Maria, Barcelos; Escola Básica de Galegos - São Martinho, Barcelos; Escola Básica de Galegos, Penafiel; Escola Básica de Galveias, Ponte de Sor; Escola Básica de Gâmbia, Setúbal; Escola Básica de Gamil, Barcelos; Escola Básica de Gançaria, Santarém; Escola Básica de Gândara dos Olivais, Leiria; Escola Básica de Gandarela, Celorico de Basto; Escola Básica de Gandra, Águas Santas, Maia; Escola

Básica de Gandra, Ermesinde, Valongo; Escola Básica de Gandra, Esposende; Escola Básica de Gandra, Gondomar; Escola Básica de Gandra, Marco de Canaveses; Escola Básica de Gandra, Ponte de Lima; Escola Básica de Garapoa, Celeirós, Braga; Escola Básica de Garcia, Marinha Grande; Escola Básica de Garvão, Ourique; Escola Básica de Gavião, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Gavinho, Cortegaça, Ovar; Escola Básica de Geme, Vila Verde; Escola Básica de Gemeses, Esposende; Escola Básica de Gens, Gondomar; Escola Básica de Geraldes, Peniche; Escola Básica de Geraz do Lima, Viana do Castelo; Escola Básica de Gervide, Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Gestalinho, Maia; Escola Básica de Gesteira, Cantanhede; Escola Básica de Gesteira, Soure; Escola Básica de Gestosa, Sandim, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Gião de Cima, Vila do Conde; Escola Básica de Giesta, Pedrouços, Maia; Escola Básica de Gilmonde, Barcelos; Escola Básica de Gilvrasino, Loulé; Escola Básica de Glória do Ribatejo, Salvaterra de Magos; Escola Básica de Glória, Aveiro; Escola Básica de Glória, Estremoz; Escola Básica de Godim, Peso da Régua; Escola Básica de Godinho, Matosinhos; Escola Básica de Góios, Esposende; Escola Básica de Góis; Escola Básica de Golães, Fafe; Escola Básica de Golpilheira, Batalha; Escola Básica de Gonçalo, Guarda; Escola Básica de Gondar, Guimarães; Escola Básica de Gondarém, Cabeceiras de Basto; Escola Básica de Gondemaria, Ourém; Escola Básica de Gondifelos, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Gondivai, Leça do Balio, Matosinhos; Escola Básica de Gondizalves, Braga; Escola Básica de Gouveia; Escola Básica de Gouveia, Marco de Canaveses; Escola Básica de Gouxaria, Alcanena; Escola Básica de Graça do Divor, Évora; Escola Básica de Graça, Pedrógão Grande; Escola Básica de Grândola; Escola Básica de Granho, Salvaterra de Magos; Escola Básica de Granja do Ulmeiro, Soure; Escola Básica de Granja, Mourão; Escola Básica de Granja, Rates, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Granja, São Félix da Marinha, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Gualtar, Braga; Escola Básica de Guardizela, Guimarães; Escola Básica de Gueifães, Maia; Escola Básica de Gueral, Barcelos; Escola Básica de Guia, Pombal; Escola Básica de Guilheta, Esposende; Escola Básica de Guilhofrei, Vieira do Minho; Escola Básica de Guilhufe, Penafiel; Escola Básica de Guimarota, Leiria; Escola Básica de Guisande, Braga; Escola Básica de Gumirães, Viseu; Escola Básica de Habitovar, Ovar; Escola Básica de Hortas de Santo António, Loulé; Escola Básica de Hortas, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Idães, Felgueiras; Escola Básica de Idanha-a-Nova; Escola Básica de Igreja - Cristelo, Barcelos; Escola Básica de Igreja - São Salvador, Guimarães; Escola Básica de Igreja de São Paio de Oleiros, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Igreja e Lavadores, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Igreja Velha, São Mamede de Infesta, Matosinhos; Escola Básica de Igreja, Alvarães, Viana do Castelo; Escola Básica de Igreja, Areias, Santo Tirso; Escola Básica de Igreja, Banho e Carvalhosa, Marco de Canaveses; Escola Básica de Igreja, Beiriz, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Igreja, Cardielos, Viana do Castelo; Escola Básica de Igreja, Escapães, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Igreja, Figueiras, Lousada; Escola Básica de Igreja, Guimarei, Santo Tirso; Escola Básica de Igreja, Lama, Santo Tirso; Escola Básica de Igreja, Lobão, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Igreja, Lomba, Amarante; Escola

Básica de Igreja, Malta, Vila do Conde; Escola Básica de Igreja, Meadela, Viana do Castelo; Escola Básica de Igreja, Milheirós de Poiares, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Igreja, Modivas, Vila do Conde; Escola Básica de Igreja, Nogueira, Viana do Castelo; Escola Básica de Igreja, Paços de Brandão, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Igreja, Ribeira, Ponte de Lima; Escola Básica de Igreja, Roço, Amarante; Escola Básica de Igreja, Romariz, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Igreja, Ruivães, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Igreja, Sande - São Martinho, Guimarães; Escola Básica de Igreja, São Pedro do Sul; Escola Básica de Igreja, Torre, Viana do Castelo; Escola Básica de Igreja, Valmaior, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Igreja, Ventosa, Vouzela; Escola Básica de Igreja, Vila Boa de Quires, Marco de Canaveses; Escola Básica de Igreja, Vila Caiz, Amarante; Escola Básica de Igreja, Vila Chã, Vila do Conde; Escola Básica de Igrejinha, Arraiolos; Escola Básica de Ilha da Culatra, Faro; Escola Básica de Ilha do Ancão, Faro; Escola Básica de Ilha, Pombal; Escola Básica de Ilha, Valongo; Escola Básica de Ílhavo; Escola Básica de Infantas, Guimarães; Escola Básica de Infias, Vizela; Escola Básica de Ingote, Coimbra; Escola Básica de Ínsua, Penalva do Castelo; Escola Básica de Irivo, Penafiel; Escola Básica de Izeda, Bragança; Escola Básica de Janardo, Vale de Cambra; Escola Básica de Jancido, Gondomar; Escola Básica de Janeiro de Cima, Fundão; Escola Básica de Jardia, Montijo; Escola Básica de Jardim, Ferro, Covilhã; Escola Básica de Joane, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Jovim e Foz do Sousa, Gondomar; Escola Básica de Jugueiros, Felgueiras; Escola Básica de Jugueiros, Viseu; Escola Básica de Juncal, Porto de Mós; Escola Básica de Junqueira, Vilar do Paraíso, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Laboreira, Viana do Castelo; Escola Básica de Laborim de Baixo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Laborim de Cima, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Labruge, Vila do Conde; Escola Básica de Ladário, Fontelas, Marco de Canaveses; Escola Básica de Ladário, Tabuado, Marco de Canaveses; Escola Básica de Ladoeiro, Idanha-a-Nova; Escola Básica de Lagares da Beira, Oliveira do Hospital; Escola Básica de Lagares, Felgueiras; Escola Básica de Lagares, Penafiel; Escola Básica de Lagarinhos, Brufe, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Lagarinhos, Gouveia; Escola Básica de Lagarteira, Ansião; Escola Básica de Lage, Caminha; Escola Básica de Lage, Santo Tirso; Escola Básica de Lage, Vila Verde; Escola Básica de Lageosa do Mondego, Celorico da Beira; Escola Básica de Laginhas, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Lagoa; Escola Básica de Lagoa, Mira; Escola Básica de Lagoa, Santiago de Bougado, Trofa; Escola Básica de Lagoa, Valbom, Gondomar; Escola Básica de Lagoa, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Lagoas, Lousada; Escola Básica de Lagoas, Ponte de Lima; Escola Básica de Lagoas, Vizela; Escola Básica de Lagos, Vilar do Paraíso, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Lama, Amarante; Escola Básica de Lamações, Braga; Escola Básica de Lamas, Castro Daire; Escola Básica de Lamas, Miranda do Corvo; Escola Básica de Lamego; Escola Básica de Lamego Sudeste; Escola Básica de Lameira, Leiria; Escola Básica de Lameiras e Fação, Sintra; Escola Básica de Lameirinhas, Guarda; Escola Básica de Lamelas de Cá, Castro Daire; Escola Básica de Lamoso, Paços de Ferreira; Escola Básica de Landeira, Vendas Novas; Escola Básica de Landim, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Lanhas, Vila Verde;

Escola Básica de Lanheses, Viana do Castelo; Escola Básica de Laranjeiras, Lisboa; Escola Básica de Larçã, Coimbra; Escola Básica de Lardosa, Castelo Branco; Escola Básica de Largo da Feira, Tortosendo, Covilhã; Escola Básica de Lavadores, Canidelo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Lavra, Cinfães; Escola Básica de Lavre, Montemor-o-Novo; Escola Básica de Lebução, Valpaços; Escola Básica de Leça do Balio, Matosinhos; Escola Básica de Leirinhas de Aradas, Aveiro; Escola Básica de Leirós, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Leirosa, Figueira da Foz; Escola Básica de Lentisqueira, Mira; Escola Básica de Leomil, Moimenta da Beira; Escola Básica de Linhaceira, Tomar; Escola Básica de Liteiros, Torres Novas; Escola Básica de Livração, Marco de Canaveses; Escola Básica de Lobão, Tondela; Escola Básica de Lodares, Lousada; Escola Básica de Lóios, Lisboa; Escola Básica de Lomar, Braga; Escola Básica de Lomba, Matosinhos; Escola Básica de Lombelho, Igreja, Valongo; Escola Básica de Lombomeão, Vagos; Escola Básica de Lombos, Carcavelos, Cascais; Escola Básica de Longomel, Ponte de Sor; Escola Básica de Longos, Guimarães; Escola Básica de Longueira, Odemira; Escola Básica de Lopas, Agualva, Sintra; Escola Básica de Lordelo, Vila Real; Escola Básica de Loreto, Coimbra; Escola Básica de Lorvão, Penacova; Escola Básica de Loução, Caminha; Escola Básica de Louredo, Amarante; Escola Básica de Louredo, Calendário, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Louredo, Cinfães; Escola Básica de Louredo, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Loureiro, Alumieira, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Loureiro, Grijó, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Loureiro, Vila do Conde; Escola Básica de Loureiro, Viseu; Escola Básica de Loures; Escola Básica de Louriçal, Pombal; Escola Básica de Louro/Mouquim, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Lourosa, Oliveira do Hospital; Escola Básica de Lousa, Loures; Escola Básica de Lousada Centro; Escola Básica de Lousada Este; Escola Básica de Lousado, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Lousal, Grândola; Escola Básica de Luso, Mealhada; Escola Básica de Lustosa, Lousada; Escola Básica de Lustosa, Viseu; Escola Básica de Luz, Lagos; Escola Básica de Luzianes-Gare, Odemira; Escola Básica de Luzim, Penafiel; Escola Básica de Maçainhas, Guarda; Escola Básica de Mação; Escola Básica de Maçãs de Dona Maria, Alvaiázere; Escola Básica de Maceda, Ovar; Escola Básica de Macedo de Cavaleiros; Escola Básica de Maceira, Leiria; Escola Básica de Maceira, Sintra; Escola Básica de Maceira, Torres Vedras; Escola Básica de Machada, Pombal; Escola Básica de Machuqueiras, Laúndos, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Macieira da Lixa, Felgueiras; Escola Básica de Macieira de Rates, Barcelos; Escola Básica de Macieira de Sarnes, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Macieira, Macieira da Mata, Vila do Conde; Escola Básica de Macinhata do Vouga, Águeda; Escola Básica de Macinhata, Vale de Cambra; Escola Básica de Madail, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Mafra; Escola Básica de Maiorca, Figueira da Foz; Escola Básica de Maiorga, Alcobaça; Escola Básica de Mairos, Chaves; Escola Básica de Malhou, Alcanena; Escola Básica de Malpica do Tejo, Castelo Branco; Escola Básica de Mamarrosa, Oliveira do Bairro; Escola Básica de Mamodeiro, Aveiro; Escola Básica de Mandim, Barca, Maia; Escola Básica de Manhente, Barcelos; Escola Básica de Manhouce, São Pedro do Sul; Escola Básica de Manhuncelos, Marco de Canaveses; Escola Básica de

Maninho, Madalena, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Manique de Cima, Sintra; Escola Básica de Manique do Intendente, Azambuja; Escola Básica de Manique, Cascais; Escola Básica de Manteigadas, Setúbal; Escola Básica de Manteigas; Escola Básica de Mar, Esposende; Escola Básica de Marchil, Faro; Escola Básica de Marco Cabaço, Charneca de Caparica, Almada; Escola Básica de Marco de Canaveses; Escola Básica de Marco, Coles de Samuel, Soure; Escola Básica de Margaride, Felgueiras; Escola Básica de Marinha das Ondas, Figueira da Foz; Escola Básica de Marinha Velha, Ílhavo; Escola Básica de Marinha, Valadares, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Marinhais, Salvaterra de Magos; Escola Básica de Marinhas do Sal, Rio Maior; Escola Básica de Marinheiros, Leiria; Escola Básica de Marmeleira, Coimbra; Escola Básica de Marmelete, Monchique; Escola Básica de Marmoiral, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Martim, Barcelos; Escola Básica de Martingança, Alcobaça; Escola Básica de Marvila, Lisboa; Escola Básica de Mascotelos, Guimarães; Escola Básica de Massamá, Sintra; Escola Básica de Massorim, Viseu; Escola Básica de Mata Mourisca, Pombal; Escola Básica de Mata, Leiria; Escola Básica de Matacães, Torres Vedras; Escola Básica de Matas, Ourém; Escola Básica de Matas, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Mato, Estarreja; Escola Básica de Matosinhos; Escola Básica de Matosinhos, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Maxieira, Ourém; Escola Básica de Maximinos, Braga; Escola Básica de Meães, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Meãs do Campo, Montemor-o-Velho; Escola Básica de Medados, Touguinha, Vila do Conde; Escola Básica de Medelo, Fafe; Escola Básica de Megide, Souto de Megide, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Meia Laranja, Vila do Conde; Escola Básica de Meinedo, Lousada; Escola Básica de Meio, Viana do Castelo; Escola Básica de Meiral, Canidelo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Meirinhas, Pombal; Escola Básica de Meixomil, Paços de Ferreira; Escola Básica de Meleças, Sintra; Escola Básica de Melgaço; Escola Básica de Melides, Grândola; Escola Básica de Melo, Gouveia; Escola Básica de Mem Martins, Sintra; Escola Básica de Mendiga, Porto de Mós; Escola Básica de Merceana, Alenquer; Escola Básica de Merelim - São Paio, Braga; Escola Básica de Merelim - São Pedro, Braga; Escola Básica de Merouços, Santa Cristina do Couto, Santo Tirso; Escola Básica de Mértola; Escola Básica de Meruge, Oliveira do Hospital; Escola Básica de Mesão Frio; Escola Básica de Mesquita Baixa, São Brás de Alportel; Escola Básica de Mesquitela, Celorico da Beira; Escola Básica de Mesquitela, Mangualde; Escola Básica de Messejana, Aljustrel; Escola Básica de Mexedinho, Pedroso, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Mexilhoeira da Carregação, Lagoa; Escola Básica de Mezio, Castro Daire; Escola Básica de Mieiro, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Milagres, Leiria; Escola Básica de Milhazes, Barcelos; Escola Básica de Milheirós de Poiares, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Milheirós, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Milhundos, Penafiel; Escola Básica de Mina de São Domingos, Mértola; Escola Básica de Mina, Castelo Branco; Escola Básica de Minde, Alcanena; Escola Básica de Mindelo, Vila do Conde; Escola Básica de Mira; Escola Básica de Mira Sintra, Sintra; Escola Básica de Miraflores, Algés, Oeiras; Escola Básica de Miragaia, Lourinhã; Escola Básica de Miramar, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Miranda do Corvo; Escola Básica de Miranda do Douro; Escola Básica

de Miratejo, Seixal; Escola Básica de Miuzela, Almeida; Escola Básica de Moçâmedes, Vouzela; Escola Básica de Mões, Castro Daire; Escola Básica de Mões, Mões de Cima, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Mogadouro; Escola Básica de Mogofores, Anadia; Escola Básica de Moimenta da Beira; Escola Básica de Moimenta da Serra, Gouveia; Escola Básica de Moimenta do Dão, Mangualde; Escola Básica de Moinhos da Arroja, Odivelas; Escola Básica de Moinhos da Funcheira, Amadora; Escola Básica de Moinhos do Restelo, Lisboa; Escola Básica de Moinhos, Miranda do Corvo; Escola Básica de Moinhos, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Moirais, Campo, Valongo; Escola Básica de Moita da Roda, Leiria; Escola Básica de Moita do Boi, Pombal; Escola Básica de Moita, Anadia; Escola Básica de Moita, Marinha Grande; Escola Básica de Moitas Venda, Alcanena; Escola Básica de Moledo, Lourinhã; Escola Básica de Molelos, Tondela; Escola Básica de Moncarapacho, Olhão; Escola Básica de Mondim de Basto Oeste; Escola Básica de Mondrões, Vila Real; Escola Básica de Monsanto, Alcanena; Escola Básica de Monsanto, Idanha-a-Nova; Escola Básica de Monserrate, Viana do Castelo; Escola Básica de Montalegre; Escola Básica de Montalvão, Setúbal; Escola Básica de Montalvo, Constância; Escola Básica de Monte - Santa Eulália, Vizela; Escola Básica de Monte Abraão, Sintra; Escola Básica de Monte da Caparica, Almada; Escola Básica de Monte das Cruzes, Milheirós, Maia; Escola Básica de Monte de Carvalho, Portalegre; Escola Básica de Monte de Sines, Lousada; Escola Básica de Monte do Calvário, Nogueira, Maia; Escola Básica de Monte Gordo, Vila Real de Santo António; Escola Básica de Monte Largo, Guimarães; Escola Básica de Monte Real, Leiria; Escola Básica de Monte Redondo, Leiria; Escola Básica de Monte Redondo, Torres Vedras; Escola Básica de Monte Trigo, Portel; Escola Básica de Monte, Arões - Santa Cristina, Fafe; Escola Básica de Monte, Gulpilhares, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Monte, Murtosa; Escola Básica de Monte, São Félix da Marinha, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Monte, Touguinhó, Vila do Conde; Escola Básica de Monte, Viana do Castelo; Escola Básica de Montebello, Porto; Escola Básica de Montedor, Viana do Castelo; Escola Básica de Montelavar, Sintra; Escola Básica de Montelongo, Fafe; Escola Básica de Montemor-o-Velho; Escola Básica de Montemor, Loures; Escola Básica de Montenegro, Faro; Escola Básica de Montes Claros, Coimbra; Escola Básica de Montes da Costa, Ermesinde, Valongo; Escola Básica de Montes de Alvor, Portimão; Escola Básica de Montes do Pinto, Serpa; Escola Básica de Montes Hermínios, Tortosendo, Covilhã; Escola Básica de Montes Velhos, Aljustrel; Escola Básica de Montes, Alcobaça; Escola Básica de Montezelo, Gondomar; Escola Básica de Montinho da Cotovia, Pontes, Setúbal; Escola Básica de Montinho, Regilde, Felgueiras; Escola Básica de Montoito, Redondo; Escola Básica de Mora; Escola Básica de Morais, Macedo de Cavaleiros; Escola Básica de Moreira de Rei, Fafe; Escola Básica de Mortágua; Escola Básica de Mós, Lousada; Escola Básica de Moselos, Viseu; Escola Básica de Mosteiro do Cabril, Castro Daire; Escola Básica de Mosteiro e Cávado, Panóias, Braga; Escola Básica de Mosteiro, Assento, Penafiel; Escola Básica de Mosteiro, Guimarães; Escola Básica de Mosteirô, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Mosteiró, Vila do Conde; Escola Básica de Motelo, Guimarães; Escola Básica de

Moura; Escola Básica de Mourão; Escola Básica de Moure e Ribeira do Neiva, Ribeira, Vila Verde; Escola Básica de Moure, Barcelos; Escola Básica de Mourinho, Lousada; Escola Básica de Mouriscas, Abrantes; Escola Básica de Mouriz, Paredes; Escola Básica de Mouronho, Tábua; Escola Básica de Moutidos, Águas Santas, Maia; Escola Básica de Mucifal, Sintra; Escola Básica de Muge, Salvaterra de Magos; Escola Básica de Mujães, Viana do Castelo; Escola Básica de Murça; Escola Básica de Murraceses de Cima, Grijó, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Murtal, Cascais; Escola Básica de Murtede, Cantanhede; Escola Básica de Murteira, Ovar; Escola Básica de Nariz, Aveiro; Escola Básica de Navais, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Negrais, Sintra; Escola Básica de Negreiros, Barcelos; Escola Básica de Nelas; Escola Básica de Nespereira, Cinfães; Escola Básica de Nespereira, Guimarães; Escola Básica de Nespereira, Lousada; Escola Básica de Nesprido, Viseu; Escola Básica de Netos, Figueira da Foz; Escola Básica de Neves, Beja; Escola Básica de Nine, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Noeda, Porto; Escola Básica de Nogueira do Cravo, Oliveira do Hospital; Escola Básica de Nogueira, Braga; Escola Básica de Nogueiró, Braga; Escola Básica de Nossa Senhora da Conceição, Fermentões, Guimarães; Escola Básica de Nossa Senhora de Campanhã, Porto; Escola Básica de Nossa Senhora de Machede, Évora; Escola Básica de Nossa Senhora do Pópulo, Caldas da Rainha; Escola Básica de Nova, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Novelas, Penafiel; Escola Básica de Novos Trilhos, Atalaia, Montijo; Escola Básica de Óbidos; Escola Básica de Odeceixe, Aljezur; Escola Básica de Odeleite, Castro Marim; Escola Básica de Odemira; Escola Básica de Odiáxere, Lagos; Escola Básica de Odivelas, Ferreira do Alentejo; Escola Básica de Oiã Nascente, Oliveira do Bairro; Escola Básica de Oiã Poente, Oliveira do Bairro; Escola Básica de Olaia, Torres Novas; Escola Básica de Olalhas, Tomar; Escola Básica de Oldrões, Penafiel; Escola Básica de Oleiros; Escola Básica de Oleiros, Vila Verde; Escola Básica de Olhalvo, Alenquer; Escola Básica de Olhos de Água, Albufeira; Escola Básica de Olivais, Coimbra; Escola Básica de Olival Basto, Odivelas; Escola Básica de Olival Queimado, Alcácer do Sal; Escola Básica de Olival, Santo Tirso; Escola Básica de Oliveira - São Mateus, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Oliveira de Baixo, Viseu; Escola Básica de Oliveira de Barreiros, Viseu; Escola Básica de Oliveira de Frades; Escola Básica de Oliveira de Reguengo, Castelo de Paiva; Escola Básica de Oliveira do Arda, Castelo de Paiva; Escola Básica de Oliveira do Bairro; Escola Básica de Oliveira do Castelo, Guimarães; Escola Básica de Oliveira do Douro, Cinfães; Escola Básica de Oliveira Santa Maria, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Oliveira, Barcelos; Escola Básica de Oliveirinha, Ovar; Escola Básica de Ordem, Lousada; Escola Básica de Oriola, Portel; Escola Básica de Oriz - São Miguel, Vila Verde; Escola Básica de Orjais, Covilhã; Escola Básica de Ortigosa, Leiria; Escola Básica de Ortigueira, Braga; Escola Básica de Orvalho, Oleiros; Escola Básica de Ota, Alenquer; Escola Básica de Ouca, Vagos; Escola Básica de Ourentã, Cantanhede; Escola Básica de Ouressa, Mem Martins, Sintra; Escola Básica de Ourique; Escola Básica de Outeiral, Ovar; Escola Básica de Outeiro da Cabeça, Torres Vedras; Escola Básica de Outeiro da Fonte, Leiria; Escola Básica de Outeiro, Além do Rio, Viana do Castelo; Escola Básica de Outeiro, Arrifana, Santa Maria

da Feira; Escola Básica de Outeiro, Campo, Valongo; Escola Básica de Outeiro, Gondomar; Escola Básica de Outeiro, Longra, Felgueiras; Escola Básica de Outeiro, Marco de Canaveses; Escola Básica de Outeiro, Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Outeiro, Reguengos de Monsaraz; Escola Básica de Outeiro, Rio Meão, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Outeiro, Santiago de Riba-Ul, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Outeiro, Serzedo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Outeiro, Travanca, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Outiz, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Paço de Sousa, Penafiel; Escola Básica de Paço dos Negros, Almeirim; Escola Básica de Paço, Alvarenga, Arouca; Escola Básica de Paço, Maia; Escola Básica de Paço, Rossas, Arouca; Escola Básica de Paço, Sobrado, Valongo; Escola Básica de Paço, Terroso, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Paço, Vitorino de Piães, Ponte de Lima; Escola Básica de Paços da Serra, Gouveia; Escola Básica de Paços de Brandão, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Paços de Ferreira; Escola Básica de Paços de Vilharigues, Vouzela; Escola Básica de Paços, Arouca; Escola Básica de Paços, Felgueiras; Escola Básica de Paços, Seara, Marco de Canaveses; Escola Básica de Paderne, Albufeira; Escola Básica de Padrão, Vila do Conde; Escola Básica de Paião, Figueira da Foz; Escola Básica de Paivas, Seixal; Escola Básica de Pala, Pinhel; Escola Básica de Palaçoulo, Miranda do Douro; Escola Básica de Palhaça, Oliveira do Bairro; Escola Básica de Palhagueiras, Torres Vedras; Escola Básica de Palhais, Barreiro; Escola Básica de Palhais, Trancoso; Escola Básica de Palheira, Coimbra; Escola Básica de Palhota, Palmela; Escola Básica de Palma, Alcácer do Sal; Escola Básica de Palmaz, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Palme, Barcelos; Escola Básica de Palmeira, Braga; Escola Básica de Palmeiria, Leiria; Escola Básica de Panoias, Braga; Escola Básica de Parada de Cunhos, Vila Real; Escola Básica de Parada de Ester, Castro Daire; Escola Básica de Parada de Gatim, Vila Verde; Escola Básica de Parada, Bragança; Escola Básica de Parada, Carreira, Santo Tirso; Escola Básica de Parada, Guilhabreu, Vila do Conde; Escola Básica de Parada, Pedrouços, Maia; Escola Básica de Paradela do Vouga, Sever do Vouga; Escola Básica de Paradela, Algova, Barcelos; Escola Básica de Paradela, Trofa; Escola Básica de Paradinha, Viseu; Escola Básica de Paramos, Espinho; Escola Básica de Paranho, São Martinho do Bougado, Trofa; Escola Básica de Paranhos, Seia; Escola Básica de Parceiros, Leiria; Escola Básica de Parchal, Lagoa; Escola Básica de Pardilhó, Estarreja; Escola Básica de Paredes da Beira, São João da Pesqueira; Escola Básica de Paredes de Coura; Escola Básica de Paredes do Bairro, Anadia; Escola Básica de Paredes, Alenquer; Escola Básica de Paredes, Marco de Canaveses; Escola Básica de Paredes, Tondela; Escola Básica de Parrinho, São João da Madeira; Escola Básica de Pascoal, Viseu; Escola Básica de Passagem, Marinha Grande; Escola Básica de Passal, Gondomar; Escola Básica de Passil, Alcochete; Escola Básica de Passos, Fafe; Escola Básica de Passos, Valença; Escola Básica de Passos, Viseu; Escola Básica de Patacão, Faro; Escola Básica de Pataias, Alcobaça; Escola Básica de Pavia, Mora; Escola Básica de Pedome, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Pedra Mourinha, Portimão; Escola Básica de Pedraça, Cabeceiras de Basto; Escola Básica de Pedralva, Braga; Escola Básica de Pedras Rubras, Maia; Escola Básica de Pedras Salgadas, Vila

Pouca de Aguiar; Escola Básica de Pedras, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Pedreira, Argivai, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Pedreira, Valença; Escola Básica de Pedreiras, Porto de Mós; Escola Básica de Pedrógão Grande; Escola Básica de Pedrógão Pequeno, Sertã; Escola Básica de Pedrógão, Vidigueira; Escola Básica de Pégada, Azurém, Guimarães; Escola Básica de Pegarinhos, Alijó; Escola Básica de Pego Longo, Sintra; Escola Básica de Pegões Cruzamento, Pegões, Montijo; Escola Básica de Pegões Velhos, Montijo; Escola Básica de Pegões, Canha e Santo Isidro, Montijo; Escola Básica de Pelariga, Pombal; Escola Básica de Pena, Madalena, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Penacova; Escola Básica de Penafiel; Escola Básica de Penafiel Sudeste; Escola Básica de Penafiel Sul; Escola Básica de Penalva, Barreiro; Escola Básica de Penamacor; Escola Básica de Penamaior, Paços de Ferreira; Escola Básica de Pencelo, Guimarães; Escola Básica de Penedo Gordo, Beja; Escola Básica de Penedono; Escola Básica de Penedos Altos, Covilhã; Escola Básica de Penha Garcia, Idanha-a-Nova; Escola Básica de Peniche; Escola Básica de Penteado, Moita; Escola Básica de Penude, Lamego; Escola Básica de Pêra do Moço, Guarda; Escola Básica de Pêra, Silves; Escola Básica de Perafita, Caminha; Escola Básica de Perafita, Matosinhos; Escola Básica de Pereira, Barcelos; Escola Básica de Pereira, Miranda do Corvo; Escola Básica de Pereira, Mirandela; Escola Básica de Pereira, Montemor-o-Velho; Escola Básica de Pereire, Sardoura, Castelo de Paiva; Escola Básica de Pereiro, Santarém; Escola Básica de Perelhal, Barcelos; Escola Básica de Pernes, Santarém; Escola Básica de Pero Negro, Sobral de Monte Agraço; Escola Básica de Pêro Pinheiro, Sintra; Escola Básica de Perofilho, Santarém; Escola Básica de Perolivas, Reguengos de Monsaraz; Escola Básica de Peroselo, Penafiel; Escola Básica de Peroviseu, Fundão; Escola Básica de Perre, Viana do Castelo; Escola Básica de Peso da Régua; Escola Básica de Peso, Covilhã; Escola Básica de Peso, Santo Isidoro, Marco de Canaveses; Escola Básica de Pessegueiro do Vouga, Sever do Vouga; Escola Básica de Pevidém, Selho - São Jorge, Guimarães; Escola Básica de Pias, Alandroal; Escola Básica de Pias, Lousada; Escola Básica de Pias, Monção; Escola Básica de Pias, Serpa; Escola Básica de Picão, Castelo de Paiva; Escola Básica de Picão, Castro Daire; Escola Básica de Picassinos, Marinha Grande; Escola Básica de Picota, Tuias, Marco de Canaveses; Escola Básica de Picoto, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Pícua, Águas Santas, Maia; Escola Básica de Pilado, Marinha Grande; Escola Básica de Pindelo dos Milagres, São Pedro do Sul; Escola Básica de Pindelo, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Pinhal de Frades, Seixal; Escola Básica de Pinheiral, Guimarães; Escola Básica de Pinheiro de Além, Gondomar; Escola Básica de Pinheiro, Felgueiras; Escola Básica de Pinheiro, Guimarães; Escola Básica de Pinheiro, Penafiel; Escola Básica de Pinheiro, Veiros, Estarreja; Escola Básica de Pinheiros, Leiria; Escola Básica de Pinhote, Esposende; Escola Básica de Pínzio, Pinhel; Escola Básica de Piscinas, Lisboa; Escola Básica de Poças, Guimarães; Escola Básica de Pomares, Arganil; Escola Básica de Pomares, Melgaço; Escola Básica de Pombal; Escola Básica de Pombeiro da Beira, Arganil; Escola Básica de Pombeiro de Ribavizela, Felgueiras; Escola Básica de Pontal, Portimão; Escola Básica de Ponte das Três Entradas, Oliveira do Hospital; Escola Básica de Ponte de Lima; Escola Básica

de Ponte de Sor; Escola Básica de Ponte de Telhe, Arouca; Escola Básica de Ponte Nova, Ovar; Escola Básica de Ponte, Guimarães; Escola Básica de Pontes, Tamel - São Veríssimo, Barcelos; Escola Básica de Pontével, Cartaxo; Escola Básica de Porches, Lagoa; Escola Básica de Portel; Escola Básica de Portela, Fridão, Amarante; Escola Básica de Portela, Santa Cruz do Bispo, Matosinhos; Escola Básica de Portela, São Romão do Coronado, Trofa; Escola Básica de Portela, Silves; Escola Básica de Portela, Viseu; Escola Básica de Portelinha, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Porto Alto, Benavente; Escola Básica de Porto Bom, Gondim, Maia; Escola Básica de Porto Côvo, Sines; Escola Básica de Porto da Carne, Guarda; Escola Básica de Porto de Mós; Escola Básica de Porto do Carro, Leiria; Escola Básica de Porto Pinheiro, Odivelas; Escola Básica de Porto Salvo, Oeiras; Escola Básica de Portomar, Mira; Escola Básica de Portuzelo, Meadela, Viana do Castelo; Escola Básica de Pousa, Barcelos; Escola Básica de Pousada de Saramagos, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Pousada, Braga; Escola Básica de Pousadela de Baixo, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Poutena, Anadia; Escola Básica de Póvoa de Abraveses, Viseu; Escola Básica de Póvoa de Lanhoso; Escola Básica de Póvoa de Rio de Moinhos, Castelo Branco; Escola Básica de Póvoa de Santa Iria Norte, Vila Franca de Xira; Escola Básica de Póvoa de São Miguel, Moura; Escola Básica de Póvoa de Sobrinhos, Viseu; Escola Básica de Póvoa do Mileu, Guarda; Escola Básica de Póvoa do Paço, Aveiro; Escola Básica de Póvoa do Valado, Aveiro; Escola Básica de Póvoa do Veado, Castro Daire; Escola Básica de Póvoa, Castelo de Paiva; Escola Básica de Póvoa, Coimbra; Escola Básica de Póvoa, Paços de Brandão, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Póvoa, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Povolide, Viseu; Escola Básica de Povos, Vila Franca de Xira; Escola Básica de Prado, Vila Real; Escola Básica de Prado, Vila Verde; Escola Básica de Praia da Vieira, Marinha Grande; Escola Básica de Praia de Mira, Mira; Escola Básica de Praia, Esmoriz, Ovar; Escola Básica de Praias do Sado, Setúbal; Escola Básica de Presa, Braga; Escola Básica de Presa, Ílhavo; Escola Básica de Presa, Santa Joana, Aveiro; Escola Básica de Presinha, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Prime, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Prior Velho, Loures; Escola Básica de Proença-a-Nova; Escola Básica de Prozela, Maia; Escola Básica de Quarteira, Loulé; Escola Básica de Quatro Caminhos, Senhora da Hora, Matosinhos; Escola Básica de Queirã, Vouzela; Escola Básica de Quelfes, Olhão; Escola Básica de Quelha, Santo Tirso; Escola Básica de Quereledo, Covelas, Trofa; Escola Básica de Querença, Loulé; Escola Básica de Quiaios, Figueira da Foz; Escola Básica de Quinchães, Fafe; Escola Básica de Quinchães, Santo Tirso; Escola Básica de Quinta da Granja, Castelo Branco; Escola Básica de Quinta da Veiga, Braga; Escola Básica de Quinta das Flores, Coimbra; Escola Básica de Quinta do Alçada, Leiria; Escola Básica de Quinta do Bairro, Pena, Marco de Canaveses; Escola Básica de Quintã do Loureiro, Cacia, Aveiro; Escola Básica de Quinta do Picado, Aveiro; Escola Básica de Quinta do Simão, Aveiro; Escola Básica de Quinta do Sobrado, Batalha; Escola Básica de Quinta dos Castelos, Santa Marinha, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Quinta, Balazar, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Quinta, Fajozes, Vila do Conde; Escola Básica de Quintã, Vagos; Escola Básica de Quintanilha, Bragança; Escola Básica de Quintão,

Palmeira, Santo Tirso; Escola Básica de Quintão, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Raimonda, Paços de Ferreira; Escola Básica de Raiva, Castelo de Paiva; Escola Básica de Ramada, Lajinhas, Santo Tirso; Escola Básica de Ramalde, Gondomar; Escola Básica de Ranholas, Sintra; Escola Básica de Rans, Penafiel; Escola Básica de Rãs, Sátão; Escola Básica de Rates, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Real, Braga; Escola Básica de Real, Valença; Escola Básica de Real, Vilar do Pinheiro, Vila do Conde; Escola Básica de Rebolaria, Batalha; Escola Básica de Rebordãos, Bragança; Escola Básica de Rebordelo, Vinhais; Escola Básica de Recardães, Águeda; Escola Básica de Recarei, Paredes; Escola Básica de Redinha, Pombal; Escola Básica de Refóios de Lima, Ponte de Lima; Escola Básica de Refojos, Aver-o-Mar, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Refúgio, Covilhã; Escola Básica de Regadas, Fafe; Escola Básica de Regalheiras, Figueira da Foz; Escola Básica de Regedoura, Válega, Ovar; Escola Básica de Regoufe, Banho e Carvalhosa, Marco de Canaveses; Escola Básica de Regueira de Pontes, Leiria; Escola Básica de Reguengo da Parada, Caldas da Rainha; Escola Básica de Reguengo do Fetal, Batalha; Escola Básica de Reguengo Grande, Lourinhã; Escola Básica de Reguengo, Portalegre; Escola Básica de Reigada, Figueira de Castelo Rodrigo; Escola Básica de Reinaldes, Peniche; Escola Básica de Reixida, Leiria; Escola Básica de Relíquias, Odemira; Escola Básica de Relva, Esmoriz, Ovar; Escola Básica de Relvas Verdes, Santiago do Cacém; Escola Básica de Relvas, Caldas da Rainha; Escola Básica de Remelhe, Barcelos; Escola Básica de Repeses, Viseu; Escola Básica de Requeixo, Aveiro; Escola Básica de Requião, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Retorta, Valongo; Escola Básica de Riachos, Torres Novas; Escola Básica de Riba de Ave, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Ribafria, Alcobaça; Escola Básica de Ribafria, Alenquer; Escola Básica de Ribamar, Lourinhã; Escola Básica de Ribeira de Frades, Coimbra; Escola Básica de Ribeira do Neiva, Vila Verde; Escola Básica de Ribeira, Santo Tirso; Escola Básica de Ribeira, Viseu; Escola Básica de Ribeiradio, Oliveira de Frades; Escola Básica de Ribeirão, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Ribeirinho, Penacova, Felgueiras; Escola Básica de Ribeiro, Ponte de Lima; Escola Básica de Ribeiro, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Ribeiros, São João da Madeira; Escola Básica de Rio Caldo, Terras de Bouro; Escola Básica de Rio Covo - Santa Eugénia, Barcelos; Escola Básica de Rio Covo - Santa Eulália, Barcelos; Escola Básica de Rio de Couros, Ourém; Escola Básica de Rio de Moinhos, Abrantes; Escola Básica de Rio de Moinhos, Aljustrel; Escola Básica de Rio de Moinhos, Borba; Escola Básica de Rio de Moinhos, Esposende; Escola Básica de Rio de Moinhos, Penafiel; Escola Básica de Rio de Vide, Miranda do Corvo; Escola Básica de Rio Tinto, Esposende; Escola Básica de Rio Tinto, Gondomar; Escola Básica de Rocas do Vouga, Sever do Vouga; Escola Básica de Rochoso, Guarda; Escola Básica de Rodrigo, Covilhã; Escola Básica de Rogil, Aljezur; Escola Básica de Ronfe, Guimarães; Escola Básica de Roriz, Penalva do Castelo; Escola Básica de Rosário, Almodôvar; Escola Básica de Rossas, Vieira do Minho; Escola Básica de Roupeire, Airão - São João, Guimarães; Escola Básica de Rua Direita, Sobretâmega, Marco de Canaveses; Escola Básica de Ruílhe, Braga; Escola Básica de Runa, Torres Vedras; Escola Básica de Ruvina, Sabugal; Escola Básica de S. Frutuoso, Braga; Escola Básica de

S. Luís, Faro; Escola Básica de S. Mamede de Recesinhos, Penafiel; Escola Básica de S. Miguel, Viseu; Escola Básica de S. Miguel, Vizela; Escola Básica de S. Pedro, Celorico da Beira; Escola Básica de S. Tomé de Negrelos, Santo Tirso; Escola Básica de Sá, Arcozelo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Sá, Sandim, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Sabugal; Escola Básica de Sabugueiro, Arraiolos; Escola Básica de Sabugueiro, Seia; Escola Básica de Sacavém, Loures; Escola Básica de Safara, Moura; Escola Básica de Saibreiras, Ermesinde, Valongo; Escola Básica de Salgueiral, Guimarães; Escola Básica de Salgueiro, Fundão; Escola Básica de Salgueiro, Vagos; Escola Básica de Salgueiros, Felgueiras; Escola Básica de Salir de Matos, Caldas da Rainha; Escola Básica de Salir do Porto, Caldas da Rainha; Escola Básica de Salvada, Beja; Escola Básica de Salvaterra de Magos; Escola Básica de Samões, Vila Flor; Escola Básica de Samora Correia, Benavente; Escola Básica de Sampaio, Ermesinde, Valongo; Escola Básica de Sampaio, Sesimbra; Escola Básica de Sande, Marco de Canaveses; Escola Básica de Sande, Vila Nova, Guimarães; Escola Básica de Sande, Vila Verde; Escola Básica de Sandomil, Seia; Escola Básica de Sanfins de Ferreira, Paços de Ferreira; Escola Básica de Sanfins do Douro, Alijó; Escola Básica de Sangalhos, Anadia; Escola Básica de Sanguinhedo de Cota, Viseu; Escola Básica de Sanguinheira, Cantanhede; Escola Básica de Santa Apolónia, Coimbra; Escola Básica de Santa Bárbara de Nexe, Faro; Escola Básica de Santa Bárbara de Padrões, Castro Verde; Escola Básica de Santa Catarina da Serra, Leiria; Escola Básica de Santa Catarina, Caldas da Rainha; Escola Básica de Santa Catarina, Tavira; Escola Básica de Santa Clara do Louredo, Beja; Escola Básica de Santa Clara-a-Nova, Almodôvar; Escola Básica de Santa Clara-a-Velha, Odemira; Escola Básica de Santa Clara, Évora; Escola Básica de Santa Clara, Guarda; Escola Básica de Santa Clara, Lisboa; Escola Básica de Santa Comba Dão; Escola Básica de Santa Comba Dão-Centro; Escola Básica de Santa Comba Dão-Norte; Escola Básica de Santa Comba Dão-Sul; Escola Básica de Santa Comba de Rossas, Bragança; Escola Básica de Santa Comba de Vilariça, Vila Flor; Escola Básica de Santa Comba, Amarante; Escola Básica de Santa Cruz da Trapa, São Pedro do Sul; Escola Básica de Santa Cruz do Douro, Baião; Escola Básica de Santa Cruz, Coimbra; Escola Básica de Santa Cruz, Santiago do Cacém; Escola Básica de Santa Cruz, Torres Vedras; Escola Básica de Santa Cruz, Trindade, Chaves; Escola Básica de Santa Eufémia, Leiria; Escola Básica de Santa Eugénia, Viso, Viseu; Escola Básica de Santa Eulália, Elvas; Escola Básica de Santa Eulália, Gondomar; Escola Básica de Santa Eulália, Vila Franca de Xira; Escola Básica de Santa Iria de Azoia, Loures; Escola Básica de Santa Iria, Tomar; Escola Básica de Santa Isabel, Cinfães; Escola Básica de Santa Luzia, Azurém, Guimarães; Escola Básica de Santa Luzia, Celorico da Beira; Escola Básica de Santa Luzia, Elvas; Escola Básica de Santa Luzia, Figueira da Foz; Escola Básica de Santa Luzia, Lagares, Felgueiras; Escola Básica de Santa Luzia, Monte Cordova, Santo Tirso; Escola Básica de Santa Margarida da Coutada, Constância; Escola Básica de Santa Margarida do Sado, Ferreira do Alentejo; Escola Básica de Santa Maria dos Olivais, Lisboa; Escola Básica de Santa Maria, Beja; Escola Básica de Santa Maria, Bragança; Escola Básica de Santa Maria, Lagos; Escola Básica de Santa Maria, Torres Novas; Escola Básica de Santa Marinha, Seia;

Escola Básica de Santa Marinha, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Santa Marta de Penaguião; Escola Básica de Santa Marta de Portuzelo, Viana do Castelo; Escola Básica de Santa Marta do Pinhal, Corroios, Seixal; Escola Básica de Santa Marta, Penafiel; Escola Básica de Santa Rita, Lousã; Escola Básica de Santa Susana, Caldas da Rainha; Escola Básica de Santa Susana, Sintra; Escola Básica de Santa Tecla, Braga; Escola Básica de Santa Vitória do Ameixial, Estremoz; Escola Básica de Santa Vitória, Beja; Escola Básica de Santana da Carnota, Alenquer; Escola Básica de Santana da Serra, Ourique; Escola Básica de Santana de Cambas, Mértola; Escola Básica de Santana do Mato, Coruche; Escola Básica de Santana, Figueira da Foz; Escola Básica de Santana, Portel; Escola Básica de Santana, Viana do Castelo; Escola Básica de Santão, Felgueiras; Escola Básica de Santar, Nelas; Escola Básica de Sante, Gondomar; Escola Básica de Santegãos, Gondomar; Escola Básica de Santiago da Guarda, Ansião; Escola Básica de Santiago de Cassurrães, Mangualde; Escola Básica de Santiago de Escoural, Montemor-o-Novo; Escola Básica de Santiago de Litém, Pombal; Escola Básica de Santiago de Piães, Cinfães; Escola Básica de Santiago de Subarrifana, Penafiel; Escola Básica de Santiago dos Velhos, Arruda dos Vinhos; Escola Básica de Santiago Maior, Beja; Escola Básica de Santiago, Aveiro; Escola Básica de Santiago, Custóias, Matosinhos; Escola Básica de Santiago, Seia; Escola Básica de Santiago, Viseu; Escola Básica de Santo Aleixo da Restauração, Moura; Escola Básica de Santo Aleixo, Monforte; Escola Básica de Santo Amador, Moura; Escola Básica de Santo Amaro, Lisboa; Escola Básica de Santo Amaro, Sousel; Escola Básica de Santo Antão do Tojal, Loures; Escola Básica de Santo António de Tercena, Oeiras; Escola Básica de Santo António dos Cavaleiros, Loures; Escola Básica de Santo António, Barreiro; Escola Básica de Santo António, Covilhã; Escola Básica de Santo António, Fráguas, Rio Maior; Escola Básica de Santo António, Lousada; Escola Básica de Santo António, Ossela, Oliveira de Azeméis; Escola Básica de Santo António, Rio Meão, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Santo António, Valmaior, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Santo Condestável, Lisboa; Escola Básica de Santo Estevão das Galés, Mafra; Escola Básica de Santo Estevão, Benavente; Escola Básica de Santo Estevão, Chaves; Escola Básica de Santo Onofre, Caldas da Rainha; Escola Básica de Santo Tirso; Escola Básica de Santo, Fafe; Escola Básica de Santos Evos, Viseu; Escola Básica de São Bartolomeu da Serra, Santiago do Cacém; Escola Básica de São Bartolomeu de Messines, Silves; Escola Básica de São Bartolomeu, Coimbra; Escola Básica de São Bartolomeu, São Bartolomeu dos Galegos, Lourinhã; Escola Básica de São Bento da Batalha, Santo Tirso; Escola Básica de São Bento do Cortiço, Estremoz; Escola Básica de São Bento, Porto de Mós; Escola Básica de São Bento, Santarém; Escola Básica de São Bernardino, Peniche; Escola Básica de São Brás, Areal, Barcelos; Escola Básica de São Bruno, Caxias, Oeiras; Escola Básica de São Caetano, Cantanhede; Escola Básica de São Cipriano, Resende; Escola Básica de São Cristóvão, Cinfães; Escola Básica de São Cristóvão, Montemor-o-Novo; Escola Básica de São Domingos da Serra, Santiago do Cacém; Escola Básica de São Domingos de Ana Loura, Estremoz; Escola Básica de São Domingos de Carmões, Torres Vedras; Escola Básica de São Domingos, Cantar-Galo, Covilhã; Escola Básica de São

Domingos, Santa Maria da Feira; Escola Básica de São Donato, Ovar; Escola Básica de São Francisco, Alcochete; Escola Básica de São Gabriel, Setúbal; Escola Básica de São Gens, Fafe; Escola Básica de São Gregório, Caldas da Rainha; Escola Básica de São Jacinto, Aveiro; Escola Básica de São João da Foz, Porto; Escola Básica de São João da Pesqueira; Escola Básica de São João da Talha, Bairro do Estacal Novo, Loures; Escola Básica de São João da Venda, Loulé; Escola Básica de São João das Lampas, Sintra; Escola Básica de São João de Brito, Lisboa; Escola Básica de São João de Deus, Lisboa; Escola Básica de São João de Deus, Porto; Escola Básica de São João de Lobrigos, Santa Marta de Penaguião; Escola Básica de São João de Loure, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de São João de Lourosa, Viseu; Escola Básica de São João de Vêr, Santa Maria da Feira; Escola Básica de São João do Campo, Coimbra; Escola Básica de São João do Estoril, Cascais; Escola Básica de São João do Monte, Tondela; Escola Básica de São João do Sobrado, Sobrado, Valongo; Escola Básica de São João do Souto, Braga; Escola Básica de São João, Ovar; Escola Básica de São Jorge da Beira, Covilhã; Escola Básica de São Jorge, Fafe; Escola Básica de São Jorge, Porto de Mós; Escola Básica de São José, Lisboa; Escola Básica de São José, Refojos de Riba de Ave, Santo Tirso; Escola Básica de São Julião da Barra, Oeiras; Escola Básica de São Julião do Tojal, Loures; Escola Básica de São Julião, Tavarede, Figueira da Foz; Escola Básica de São Lázaro, Braga; Escola Básica de São Lourenço, Balteiro, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de São Lourenço, Castelo de Paiva; Escola Básica de São Lourenço, Ermesinde, Valongo; Escola Básica de São Lourenço, Loulé; Escola Básica de São Lourenço, Penafiel; Escola Básica de São Luís, Odemira; Escola Básica de São Mamede, Batalha; Escola Básica de São Mamede, Évora; Escola Básica de São Manços, Évora; Escola Básica de São Marcos da Serra, Silves; Escola Básica de São Marcos do Campo, Reguengos de Monsaraz; Escola Básica de São Marcos, Belmonte; Escola Básica de São Martinho da Cortiça, Arganil; Escola Básica de São Martinho das Amoreiras, Odemira; Escola Básica de São Martinho de Árvore, Coimbra; Escola Básica de São Martinho de Mouros, Resende; Escola Básica de São Martinho de Recezinhos, Penafiel; Escola Básica de São Martinho do Bispo, Coimbra; Escola Básica de São Martinho do Porto, Alcobaça; Escola Básica de São Martinho, São Martinho do Campo, Santo Tirso; Escola Básica de São Martinho, Viseu; Escola Básica de São Mateus, Montemor-o-Novo; Escola Básica de São Matias, Beja; Escola Básica de São Miguel de Alcainça, Alcainça, Mafra; Escola Básica de São Miguel de Nevogilde, Porto; Escola Básica de São Miguel de Poiares, Vila Nova de Poiares; Escola Básica de São Miguel do Outeiro, Tondela; Escola Básica de São Miguel do Pinheiro, Mértola; Escola Básica de São Miguel do Rio Torto, Abrantes; Escola Básica de São Miguel, Guarda; Escola Básica de São Miguel, Olival, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de São Miguel, São Miguel-o-Anjo, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de São Nicolau, Porto; Escola Básica de São Paio de Gramaços, Oliveira do Hospital; Escola Básica de São Paio, Canidelo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de São Paio, Gouveia; Escola Básica de São Paulo de Frades, Coimbra; Escola Básica de São Pedro da Cadeira, Torres Vedras; Escola Básica de São Pedro da Cova, Gondomar; Escola Básica de São Pedro de Alva, Penacova; Escola Básica de São Pedro do Corval, Reguengos de

Monsaraz; Escola Básica de São Pedro, São Pedro de Tomar, Tomar; Escola Básica de São Pedro, Sintra; Escola Básica de São Romão, Mesão Frio, Guimarães; Escola Básica de São Romão, Seia; Escola Básica de São Romão, Vila Viçosa; Escola Básica de São Roque de Lameira, Porto; Escola Básica de São Roque, Guimarães; Escola Básica de São Roque, Ponte de Lima; Escola Básica de São Salvador, Viseu; Escola Básica de São Sebastião da Giesteira, Évora; Escola Básica de São Sebastião da Pedreira, Lisboa; Escola Básica de São Sebastião, Vila Nova de Cerveira; Escola Básica de São Silvestre, Covilhã; Escola Básica de São Silvestre, Murtosa; Escola Básica de São Simão de Litém, Pombal; Escola Básica de São Teotónio, Odemira; Escola Básica de São Tiago, Castelo Branco; Escola Básica de São Tomé, Porto; Escola Básica de São Vicente da Beira, Castelo Branco; Escola Básica de São Vicente de Pereira Jusã, Ovar; Escola Básica de São Vicente, Elvas; Escola Básica de São Vicente/Telheiras, Lisboa; Escola Básica de São Vitor, Braga; Escola Básica de Sapugal, Fradelos, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Sardão, Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Sargento-Mor, Coimbra; Escola Básica de Sarilhos Grandes, Montijo; Escola Básica de Sarilhos Pequenos, Moita; Escola Básica de Sarrazola, Aveiro; Escola Básica de Sarzedas, Castelo Branco; Escola Básica de Sarzedo, Arganil; Escola Básica de Sassoeiros, Cascais; Escola Básica de Sátão; Escola Básica de Searinha, Marco de Canaveses; Escola Básica de Sebal Grande, Condeixa-a-Nova; Escola Básica de Seia; Escola Básica de Seide - São Miguel, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Seidões, Fafe; Escola Básica de Seixo Alvo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Seixo da Beira, Oliveira do Hospital; Escola Básica de Seixo de Manhoses, Vila Flor; Escola Básica de Seixo, Gondomar; Escola Básica de Seixo, Mira; Escola Básica de Seixo, Montemor-o-Velho; Escola Básica de Seixo, Penacova; Escola Básica de Selho - São Cristóvão, Guimarães; Escola Básica de Selmes, Vidigueira; Escola Básica de Semide, Miranda do Corvo; Escola Básica de Sendim, Matosinhos; Escola Básica de Sendim, Miranda do Douro; Escola Básica de Senhora de Oliveira, Viana do Castelo; Escola Básica de Senhora do Monte, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Senhora do Pranto, Ílhavo; Escola Básica de Senhorinha, Sever do Vouga; Escola Básica de Sequeira, Braga; Escola Básica de Sequeira, Guarda; Escola Básica de Sequeiró, Santo Tirso; Escola Básica de Serafão, Fafe; Escola Básica de Seroa, Paços de Ferreira; Escola Básica de Serpa; Escola Básica de Serpente, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Serra da Vila, Casal, Arouca; Escola Básica de Serra Porto de Urso, Leiria; Escola Básica de Serradas, Sintra; Escola Básica de Serradelo, Castelo de Paiva; Escola Básica de Serrado, Buarcos, Figueira da Foz; Escola Básica de Serrinha, Marco de Canaveses; Escola Básica de Serrinha, Rebordosa, Paredes; Escola Básica de Serro Ventoso, Porto de Mós; Escola Básica de Sertã; Escola Básica de Serzedo, Guimarães; Escola Básica de Sesimbra; Escola Básica de Sesmarias, Albufeira; Escola Básica de Sete e Meio, Moura; Escola Básica de Setúbal; Escola Básica de Sever do Vouga; Escola Básica de Sezures, Penalva do Castelo; Escola Básica de Silva, Barcelos; Escola Básica de Silvalde, Espinho; Escola Básica de Silvares - São Clemente, Cortinhas, Fafe; Escola Básica de Silvares, Fundão; Escola Básica de Silvares, Guimarães; Escola Básica de Silvares, São Martinho, Fafe; Escola Básica de Silveirinhos, Gondomar; Escola Básica

de Silveiros, Barcelos; Escola Básica de Sininhos, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Sintra; Escola Básica de Sismaria da Gândara, Leiria; Escola Básica de Soalheira, Fundão; Escola Básica de Sobral da Adiça, Moura; Escola Básica de Sobral de Monte Agraço e Santo Quintino; Escola Básica de Sobral, Figueira da Foz; Escola Básica de Sobral, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Sobral, Soure; Escola Básica de Sobral, Vila Verde; Escola Básica de Sobreira Formosa, Proença-a-Nova; Escola Básica de Sobreiro, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Sobreposta, Braga; Escola Básica de Sobrosa, Paredes; Escola Básica de Solposto, Aveiro; Escola Básica de Solum-Sul, Coimbra; Escola Básica de Solum, Coimbra; Escola Básica de Soure; Escola Básica de Souro Pires, Pinhel; Escola Básica de Sousela, Lousada; Escola Básica de Souselas, Coimbra; Escola Básica de Souselo, Cinfães; Escola Básica de Soutelo, Vila Verde; Escola Básica de Souto - Santa Maria, Guimarães; Escola Básica de Souto da Carpalhosa, Leiria; Escola Básica de Souto da Casa, Fundão; Escola Básica de Souto de Cima, Leiria; Escola Básica de Souto Redondo, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Souto, Albergaria-a-Velha; Escola Básica de Souto, Gondomar; Escola Básica de Souto, Sabugal; Escola Básica de Souto, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Soza, Vagos; Escola Básica de Subportela, Cortegaça, Viana do Castelo; Escola Básica de Sul, São Pedro do Sul; Escola Básica de Susão, Valongo; Escola Básica de Taboeira, Aveiro; Escola Básica de Tabuadelo, Guimarães; Escola Básica de Tagilde, Vizela; Escola Básica de Talaíde, Cascais; Escola Básica de Talhadas, Sever do Vouga; Escola Básica de Tamel - Santa Leocádia, Barcelos; Escola Básica de Tamengos, Anadia; Escola Básica de Tapeus, Soure; Escola Básica de Tarouca; Escola Básica de Tarouquela, Cinfães; Escola Básica de Tarrio, Santo Tirso; Escola Básica de Tebosa, Braga; Escola Básica de Teivas, Viseu; Escola Básica de Telhada, Almodôvar; Escola Básica de Telhado, Fundão; Escola Básica de Telhado, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Telheiras, Lisboa; Escola Básica de Telheiro, Lousada; Escola Básica de Tenões, Braga; Escola Básica de Tentúgal, Montemor-o-Velho; Escola Básica de Terena, Alandroal; Escola Básica de Terrugem, Elvas; Escola Básica de Teso, Póvoa de Varzim; Escola Básica de Tibaldinho, Mangualde; Escola Básica de Tílias, Fundão; Escola Básica de Tires, Cascais; Escola Básica de Tocha, Cantanhede; Escola Básica de Tojais, Penafiel; Escola Básica de Tojosa, Santarém; Escola Básica de Tonda, Tondela; Escola Básica de Tondela; Escola Básica de Tondelinha, Orgens, Viseu; Escola Básica de Tôr, Loulé; Escola Básica de Torrados, Felgueiras; Escola Básica de Torrão, Alcácer do Sal; Escola Básica de Torre de Dona Chama, Mirandela; Escola Básica de Torre, Caminha; Escola Básica de Torre, Esmoriz, Ovar; Escola Básica de Torredeita, Viseu; Escola Básica de Torreira, Amarante; Escola Básica de Torreira, Murtosa; Escola Básica de Torres do Mondego, Coimbra; Escola Básica de Torres Vedras; Escola Básica de Torroselo, Seia; Escola Básica de Tortosendo, Covilhã; Escola Básica de Tourais-Paranhos, Seia; Escola Básica de Touria, Leiria; Escola Básica de Touro, Vila Nova de Paiva; Escola Básica de Toutosa, Marco de Canaveses; Escola Básica de Tovim, Coimbra; Escola Básica de Trajouce, Cascais; Escola Básica de Tramaga, Ponte de Sor; Escola Básica de Trancoso; Escola Básica de Trandeiras, Braga; Escola Básica de Travanca de Lagos, Oliveira do Hospital; Escola Básica de Travassô,

Águeda; Escola Básica de Travasso, Pombal; Escola Básica de Travassós de Cima, Viseu; Escola Básica de Travassós, Fafe; Escola Básica de Tremês, Santarém; Escola Básica de Trevões, São João da Pesqueira; Escola Básica de Triana, Gondomar; Escola Básica de Trigaches, Beja; Escola Básica de Trigal de Santa Maria, Braga; Escola Básica de Trinta, Guarda; Escola Básica de Trouxemil, Coimbra; Escola Básica de Trovela, Oliveira, Ponte de Lima; Escola Básica de Troviscal, Oliveira do Bairro; Escola Básica de Troviscal, Sertã; Escola Básica de Troxainho, Amarante; Escola Básica de Trutas, Marinha Grande; Escola Básica de Tunes, Silves; Escola Básica de Turiz, Vila Verde; Escola Básica de Turquel, Alcobaça; Escola Básica de Ucha de Baixo, Guimarães; Escola Básica de Ucha, Barcelos; Escola Básica de Unhais da Serra, Covilhã; Escola Básica de Unhos, Catujal, Loures; Escola Básica de Urgezes, Guimarães; Escola Básica de Urra, Portalegre; Escola Básica de Urrô, Penafiel; Escola Básica de Vaiamonte, Monforte; Escola Básica de Vairão, Vila do Conde; Escola Básica de Vala, Sever do Vouga; Escola Básica de Valadares, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Valado dos Frades, Nazaré; Escola Básica de Valado, Valongo; Escola Básica de Valbom, Gondomar; Escola Básica de Valdosende, Terras de Bouro; Escola Básica de Valdossos, Fradelos, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Vale - São Cosme, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Vale - São Martinho, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica de Vale Carro, Albufeira; Escola Básica de Vale da Amoreira, Moita; Escola Básica de Vale da Pedra, Leiria; Escola Básica de Vale da Pinta, Cartaxo; Escola Básica de Vale de Açor, Ponte de Sor; Escola Básica de Vale de Água, Santiago do Cacém; Escola Básica de Vale de Alcântara, Lisboa; Escola Básica de Vale de Cavalos, Chamusca; Escola Básica de Vale de Ferreiros, Gondomar; Escola Básica de Vale de Figueira, Montemor-o-Novo; Escola Básica de Vale de Figueira, Santarém; Escola Básica de Vale de Ílhavo, Ílhavo; Escola Básica de Vale de Milhaços, Seixal; Escola Básica de Vale de Prazeres, Fundão; Escola Básica de Vale de Vargo, Serpa; Escola Básica de Vale do Brejo, Azambuja; Escola Básica de Vale do Calvo, Tomar; Escola Básica de Vale do Cávado, Veiga, Amares; Escola Básica de Vale do Côvo, Marco de Canaveses; Escola Básica de Vale do Mouro, Tangil, Monção; Escola Básica de Vale do Paraíso, Azambuja; Escola Básica de Vale Donas, Tomar; Escola Básica de Vale Figueira, Loures; Escola Básica de Vale Flores, Feijó, Almada; Escola Básica de Vale Formoso, Covilhã; Escola Básica de Vale Grande, Odivelas; Escola Básica de Vale Judeu, Loulé; Escola Básica de Vale Mourão, Sintra; Escola Básica de Vale Parra, Albufeira; Escola Básica de Vale Rosal, Vale Fetal, Almada; Escola Básica de Vale Silves, Loulé; Escola Básica de Vale Sumo, Leiria; Escola Básica de Valença; Escola Básica de Vales do Rio, Covilhã; Escola Básica de Vales Mortos, Serpa; Escola Básica de Vallis Longus, Valongo; Escola Básica de Valongo do Vouga, Águeda; Escola Básica de Valongo, Castelo Branco; Escola Básica de Valpaços; Escola Básica de Valpedre, Penafiel; Escola Básica de Valrico, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Valverde, Évora; Escola Básica de Valverde, Fundão; Escola Básica de Várzea dos Cavaleiros, Sertã; Escola Básica de Várzea, Barcelos; Escola Básica de Várzea, Felgueiras; Escola Básica de Várzea, Marinha Grande; Escola Básica de Veiros, Estremoz; Escola Básica de Vendas de Azeitão, Setúbal;

Escola Básica de Vendas de Ceira, Coimbra; Escola Básica de Vendas de Cima, Vila Real; Escola Básica de Vendas, Montemor-o-Novo; Escola Básica de Vendas, Portimão; Escola Básica de Vendas, Seixezelo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Vendinha, Évora; Escola Básica de Ventosa, Torres Vedras; Escola Básica de Vera Cruz, Coimbra; Escola Básica de Vera-Cruz, Aveiro; Escola Básica de Verdelhos, Covilhã; Escola Básica de Verdemilho, Aveiro; Escola Básica de Vergada, Santa Maria da Feira; Escola Básica de Vermiosa, Figueira de Castelo Rodrigo; Escola Básica de Vermis, Guimarães; Escola Básica de Vermoil, Pombal; Escola Básica de Viana do Alentejo; Escola Básica de Viatodos, Barcelos; Escola Básica de Vicentes, Pombal; Escola Básica de Vidago, Chaves; Escola Básica de Videmonte, Guarda; Escola Básica de Vidigal, Leiria; Escola Básica de Vieirinhos, Pombal; Escola Básica de Vieite, Guimarães; Escola Básica de Vigários, Moinhos da Gândara, Figueira da Foz; Escola Básica de Vigia, Vagos; Escola Básica de Vila Alva, Cuba; Escola Básica de Vila Boa do Bispo, Marco de Canaveses; Escola Básica de Vila Boa, Barcelos; Escola Básica de Vila Boim, Elvas; Escola Básica de Vila Cã, Pombal; Escola Básica de Vila Caiz, Amarante; Escola Básica de Vila Chã de Sá, Viseu; Escola Básica de Vila Chã, Barreiro; Escola Básica de Vila Chã, Esposende; Escola Básica de Vila Chã, Valadares, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Vila Chã, Vale de Cambra; Escola Básica de Vila Cova à Coelheira, Vila Nova de Paiva; Escola Básica de Vila Cova da Lixa, Felgueiras; Escola Básica de Vila d'Este, Vilar de Andorinho, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Vila de Carvalho, Covilhã; Escola Básica de Vila de Frades, Vidigueira; Escola Básica de Vila de Punhe, Viana do Castelo; Escola Básica de Vila de Rei, Loures; Escola Básica de Vila do Bispo; Escola Básica de Vila Fernando, Guarda; Escola Básica de Vila Franca das Naves, Trancoso; Escola Básica de Vila Fresca de Azeitão, Setúbal; Escola Básica de Vila Frescaínha, São Pedro, Barcelos; Escola Básica de Vila Fria, Viana do Castelo; Escola Básica de Vila Maior, São Pedro do Sul; Escola Básica de Vila Marim, Vila Real; Escola Básica de Vila Moreira, Alcanena; Escola Básica de Vila Nogueira de Azeitão, Setúbal; Escola Básica de Vila Nova da Barquinha; Escola Básica de Vila Nova da Caparica, Almada; Escola Básica de Vila Nova da Rainha, Azambuja; Escola Básica de Vila Nova de Anços, Soure; Escola Básica de Vila Nova de Anha, Viana do Castelo; Escola Básica de Vila Nova de Cerveira; Escola Básica de Vila Nova de Milfontes, Odemira; Escola Básica de Vila Nova de Monsarros, Anadia; Escola Básica de Vila Nova de Paiva; Escola Básica de Vila Nova de Poiares; Escola Básica de Vila Nova de Tazem, Gouveia; Escola Básica de Vila Nova do Campo, Viseu; Escola Básica de Vila Nova do Ceira, Góis; Escola Básica de Vila Nova, Miranda do Corvo; Escola Básica de Vila Nova, Vila Boa de Quires, Marco de Canaveses; Escola Básica de Vila Velha de Ródão; Escola Básica de Vila Verde; Escola Básica de Vila Verde da Raia, Chaves; Escola Básica de Vila Verde de Ficalho, Serpa; Escola Básica de Vila Verde dos Francos, Alenquer; Escola Básica de Vila Verde, Coimbra; Escola Básica de Vila Verde, Figueira da Foz; Escola Básica de Vila Verde, Gondomar; Escola Básica de Vila Verde, Oliveira do Bairro; Escola Básica de Vila Verde, Sintra; Escola Básica de Vila, Trofa; Escola Básica de Viladra, Vouzela; Escola Básica de Vilamar, Cantanhede; Escola Básica de Vilar de Lamas, Arão, Valença; Escola Básica de Vilar de Maçada, Alijó; Escola Básica de Vilar

do Torno e Alentém, Lousada; Escola Básica de Vilar Seco, Nelas; Escola Básica de Vilar, Vilar do Andorinho, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Vilarandelo, Valpaços; Escola Básica de Vilarelho, Caminha; Escola Básica de Vilarinho da Samardã, Vila Real; Escola Básica de Vilarinho do Bairro, Anadia; Escola Básica de Vilarinho, Mondim de Basto; Escola Básica de Vilarinhos, São Brás de Alportel; Escola Básica de Vilas Boas, Vila Flor; Escola Básica de Vildemoinhos, Viseu; Escola Básica de Vilela, Coimbra; Escola Básica de Vilela, Paredes; Escola Básica de Vimieiro, Arraiolos; Escola Básica de Vimioso; Escola Básica de Vinha da Rainha, Soure; Escola Básica de Vinha, Esmoriz, Ovar; Escola Básica de Vinha, Felgueiras; Escola Básica de Vinha, Guimarães; Escola Básica de Vinhais; Escola Básica de Vinhal, Gondomar; Escola Básica de Viso, Canidelo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica de Viso, Figueira da Foz; Escola Básica de Viso, Montemor-o-Velho; Escola Básica de Viso, Viseu; Escola Básica de Vizela; Escola Básica de Vouzela; Escola Básica de Xutaria, Belas, Sintra; Escola Básica de Zambujeira do Mar, Odemira; Escola Básica de Zebreira, Idanha-a-Nova; Escola Básica de Zebreiros, Gondomar; Escola Básica Deu-la-Deu Martins, Monção; Escola Básica Diogo Bernardes, Ponte da Barca; Escola Básica Diogo Cão, Vila Real; Escola Básica Diogo Lopes Sequeira, Alandroal; Escola Básica Dionísio dos Santos Matias, Paço de Arcos, Oeiras; Escola Básica do Alemão, Peniche; Escola Básica do Alto da Eira, Santa Iria de Azoia, Loures; Escola Básica do Alto da Guerra, Setúbal; Escola Básica do Alto da Peça, Alcabideche, Cascais; Escola Básica do Alto de Algés, Oeiras; Escola Básica do Alto do Lumiar, Lisboa; Escola Básica do Alto do Moinho, Seixal; Escola Básica do Alto do Moinho, Zambujal, Amadora; Escola Básica do Alto dos Moinhos, Terrugem, Sintra; Escola Básica do Alto Estanqueiro, Montijo; Escola Básica do Alvito, Óbidos; Escola Básica do Araújo, Leça do Balio, Matosinhos; Escola Básica do Arco de Baúlhe, Cabeceiras de Basto; Escola Básica do Areeiro, Alcobaça; Escola Básica do Arneiro, Sassoeiros, Cascais; Escola Básica do Ave, Póvoa de Lanhoso; Escola Básica do Bairro Afonso Costa, Setúbal; Escola Básica do Bairro Alentejano, Palmela; Escola Básica do Bairro Alto, Vila do Conde; Escola Básica do Bairro da Alegria, Braga; Escola Básica do Bairro da Câmara, Évora; Escola Básica do Bairro da Comenda, Évora; Escola Básica do Bairro da Covina, Santa Iria de Azoia, Loures; Escola Básica do Bairro da Misericórdia, Braga; Escola Básica do Bairro da Ponte, Caldas da Rainha; Escola Básica do Bairro da Senhora da Glória, Évora; Escola Básica do Bairro da Socasa, Azambuja; Escola Básica do Bairro de Almeirim, Évora; Escola Básica do Bairro de São Miguel, Lisboa; Escola Básica do Bairro do Armador, Lisboa; Escola Básica do Bairro do Frei Aleixo, Évora; Escola Básica do Bairro do Restelo, Lisboa; Escola Básica do Bairro dos Arneiros, Caldas da Rainha; Escola Básica do Bairro Económico, Braga; Escola Básica do Bairro Madre de Deus, Lisboa; Escola Básica do Bairro Municipal, Viseu; Escola Básica do Bairro Novo, Seixal; Escola Básica do Bairro Padre Cruz, Lisboa; Escola Básica do Bairro, Ourém; Escola Básica do Barreiro; Escola Básica do Bárrio, Alcobaça; Escola Básica do Barro, Torres Vedras; Escola Básica do Beato, Lisboa; Escola Básica do Biscainho, Coruche; Escola Básica do Bom João, Faro; Escola Básica do Bom Pastor, Porto; Escola Básica do Bom Sucesso, Alverca do Ribatejo, Vila Franca de Xira;

Escola Básica do Bom Sucesso, Porto; Escola Básica do Bonito, Entroncamento; Escola Básica do Burgo, Arouca; Escola Básica do Búzio, Vale de Cambra; Escola Básica do Cabo, Vialonga, Vila Franca de Xira; Escola Básica do Caldeiro, Estremoz; Escola Básica do Campo 24 de Agosto, Porto; Escola Básica do Campo, Caldas da Rainha; Escola Básica do Carandá, Braga; Escola Básica do Carmo, Faro; Escola Básica do Carregado, Alenquer; Escola Básica do Carvalhal Benfeito, Caldas da Rainha; Escola Básica do Carvalhal de Aljubarrota, Alcobaça; Escola Básica do Casal da Barôta, Belas, Sintra; Escola Básica do Casal da Cavaleira, Sintra; Escola Básica do Casal da Lagoa, Alcobaça; Escola Básica do Casal da Serra, Paiã, Odivelas; Escola Básica do Casal da Serra, Póvoa de Santa Iria, Vila Franca de Xira; Escola Básica do Casal de Cambra, Sintra; Escola Básica do Casal do Cotão, Sintra; Escola Básica do Casal do Marco, Seixal; Escola Básica do Casal do Sapo (Fontainhas), Sesimbra; Escola Básica do Casal do Telheiro, Arruda dos Vinhos; Escola Básica do Casal dos Ramos, Alcobaça; Escola Básica do Casal Velho, Alcobaça; Escola Básica do Castêlo da Maia, Maia; Escola Básica do Castêlo da Maia, Santa Maria de Avioso, Maia; Escola Básica do Castelo, Lisboa; Escola Básica do Castelo, Sesimbra; Escola Básica do Castelo, Vila Viçosa; Escola Básica do Castro, Alvarelhos, Trofa; Escola Básica do Cataventos da Paz, Cacilhas, Almada; Escola Básica do Catujal, Loures; Escola Básica do Cávado, Louredo, Vieira do Minho; Escola Básica do Cávado, Póvoa de Lanhoso; Escola Básica do Cedro, Vila Nova de Gaia; Escola Básica do Cerco, Porto; Escola Básica do Chafariz d'El-Rei, Évora; Escola Básica do Chouto, Chamusca; Escola Básica do Condado, Lisboa; Escola Básica do Convento, Mirandela; Escola Básica do Coto, Caldas da Rainha; Escola Básica do Couço, Coruche; Escola Básica do Covelo, Porto; Escola Básica do Curro, Canelas, Vila Nova de Gaia; Escola Básica do Desterro, Póvoa de Varzim; Escola Básica do Douro, Folhadela, Vila Real; Escola Básica do Douro, Rio Mau, Penafiel; Escola Básica do Estádio do Mar, Matosinhos; Escola Básica do Esteval, Montijo; Escola Básica do Falcão, Porto; Escola Básica do Faralhão, Setúbal; Escola Básica do Filtro, Peniche; Escola Básica do Fogueteiro, Seixal; Escola Básica do Fojo, Canas de Senhorim, Nelas; Escola Básica do Fomento, Mirandela; Escola Básica do Fujacal, Braga; Escola Básica do Furadouro, Óbidos; Escola Básica do Gaio, Moita; Escola Básica do Gerês, Terras de Bouro; Escola Básica do Infantado, Loures; Escola Básica do Lagarteiro, Porto; Escola Básica do Lourel, Sintra; Escola Básica do Lumiar, Lisboa; Escola Básica do Marão, Várzea, Amarante; Escola Básica do Marco, Vila Nova de Gaia; Escola Básica do Marmeleiro, Tomar; Escola Básica do Maxial, Torres Vedras; Escola Básica do Mergulhão, Santarém; Escola Básica do Miradouro de Alfazina, Monte de Caparica, Almada; Escola Básica do Monte Aventino, Porto; Escola Básica do Nadadouro, Caldas da Rainha; Escola Básica do Norte, Campos, Vila Nova de Cerveira; Escola Básica do Norte, Nazaré; Escola Básica do Olival, Ourém; Escola Básica do Olival, Vila Nova de Gaia; Escola Básica do Padrão da Légua, Matosinhos; Escola Básica do Painho, Cadaval; Escola Básica do Paiol, Alenquer; Escola Básica do Parque das Nações, Lisboa; Escola Básica do Parque Silva Porto, Lisboa; Escola Básica do Parque, São João da Madeira; Escola Básica do Paúl, Torres Vedras; Escola Básica do Pego, Abrantes; Escola Básica

do Pendão, Sintra; Escola Básica do Pinhal General, Quinta do Conde, Sesimbra; Escola Básica do Pinhão, Alijó; Escola Básica do Pinheiro, Ourém; Escola Básica do Pó, Bombarral; Escola Básica do Pragal, Almada; Escola Básica do Ramalhal, Torres Vedras; Escola Básica do Rosário, Moita; Escola Básica do Rossio de São Brás, Évora; Escola Básica do Sabugo e Vale de Lobos, Sabugo, Sintra; Escola Básica do Sacapeito, Santarém; Escola Básica do Samouco, Alcochete; Escola Básica do Sardoal; Escola Básica do Sarge, Torres Vedras; Escola Básica do Seixal, Lourinhã; Escola Básica do Serrado, Briteiros - Santa Leocádia, Guimarães; Escola Básica do Sobral da Abelheira, Mafra; Escola Básica do Sobralinho, Vila Franca de Xira; Escola Básica do Sobreiro Curvo, Torres Vedras; Escola Básica do Sol, Porto; Escola Básica do Sudeste de Baião; Escola Básica do Taralhão, Gondomar; Escola Básica do Tojalinho, Loures; Escola Básica do Torno, Lousada; Escola Básica do Tramagal, Abrantes; Escola Básica do Turcifal, Torres Vedras; Escola Básica do Vale de São Torcato, Guimarães; Escola Básica do Vale do Homem, Rendufe, Amares; Escola Básica do Varatojo, Torres Vedras; Escola Básica do Vilar, Cadaval; Escola Básica do Vimeiro, Alcobaça; Escola Básica do Vimeiro, Lourinhã; Escola Básica do Viso, Porto; Escola Básica do Viso, Setúbal; Escola Básica do Zambujal, Loures; Escola Básica Dom Luís da Cunha, Lisboa; Escola Básica Domingos de Abreu, Vieira do Minho; Escola Básica dos Arcos, Setúbal; Escola Básica dos Assentos, Portalegre; Escola Básica dos Campos da Misericórdia, Vendas Novas; Escola Básica dos Canaviais, Évora; Escola Básica dos Carvalhos, Vila Nova de Gaia; Escola Básica dos Charcos, Almeirim; Escola Básica dos Correios, Porto; Escola Básica dos Coruchéus, Lisboa; Escola Básica dos Enxertos, Vizela; Escola Básica dos Foros de Salvaterra e da Várzea Fresca, Salvaterra de Magos; Escola Básica dos Miosótis, Porto; Escola Básica dos Olivais, Lisboa; Escola Básica dos Redondos, Seixal; Escola Básica Dr. Abranches Ferrão, Seia; Escola Básica Dr. Acácio de Azevedo, Oliveira do Bairro; Escola Básica Dr. Afonso Rodrigues Pereira, Lourinhã; Escola Básica Dr. Alberto Iria, Olhão; Escola Básica Dr. Anastácio Gonçalves, Alcanena; Escola Básica Dr. António Augusto Louro, Arrentela, Seixal; Escola Básica Dr. António Chora Barroso, Torres Novas; Escola Básica Dr. António Colaço, Castro Verde; Escola Básica Dr. António da Costa Contreiras, Armação de Pêra, Silves; Escola Básica Dr. António de Sousa Agostinho, Almancil, Loulé; Escola Básica Dr. António João Eusébio, Moncarapacho, Olhão; Escola Básica Dr. António Torrado, Agualva, Sintra; Escola Básica Dr. Armando Lizardo, Coruche; Escola Básica Dr. Augusto César Pires de Lima, Porto; Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão, Abraveses, Viseu; Escola Básica Dr. Bissaya Barreto, Castanheira de Pêra; Escola Básica Dr. Carlos Pinto Ferreira, Junqueira, Vila do Conde; Escola Básica Dr. Catela Gomes, Moscavide, Loures; Escola Básica Dr. Correia Alexandre, Caranguejeira, Leiria; Escola Básica Dr. Correia Mateus, Leiria; Escola Básica Dr. Costa Matos, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Dr. Fernando Guedes, Avintes, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Dr. Fernando Peixinho, Oiã, Oliveira do Bairro; Escola Básica Dr. Flávio Gonçalves, Povoa de Varzim; Escola Básica Dr. Fortunato de Almeida, Nelas; Escola Básica Dr. Francisco Cabrita, Albufeira; Escola Básica Dr. Francisco Gonçalves Carneiro, Chaves; Escola Básica Dr. Francisco Sanches, Braga; Escola Básica Dr. Garcia

Domingues, Silves; Escola Básica Dr. Guilherme Correia de Carvalho, Seia; Escola Básica Dr. João das Regras, Lourinhã; Escola Básica Dr. João Lúcio, Fuseta, Olhão; Escola Básica Dr. João Rocha - Pai, Vagos; Escola Básica Dr. Joaquim de Barros, Paço de Arcos, Oeiras; Escola Básica Dr. Joaquim Rocha Peixoto Magalhães, Faro; Escola Básica Dr. José de Jesus Neves Júnior, Faro; Escola Básica Dr. José Domingues dos Santos, Cabanelas, Matosinhos; Escola Básica Dr. José dos Santos Bessa, Carapinheira, Montemor-o-Velho; Escola Básica Dr. José Girão Pereira, Cambra, Vouzela; Escola Básica Dr. José Lopes de Oliveira, Mortágua; Escola Básica Dr. José Pereira Tavares, Pinheiro da Bemposta, Oliveira de Azeméis; Escola Básica Dr. Leonardo Coimbra, Lixa, Felgueiras; Escola Básica Dr. Manuel Brito Camacho, Aljustrel; Escola Básica Dr. Manuel da Costa Brandão, Sabadim, Arcos de Valdevez; Escola Básica Dr. Manuel de Oliveira Perpétua, Porto de Mós; Escola Básica Dr. Manuel Magro Machado, Santo António das Areias, Marvão; Escola Básica Dr. Mário Madeira, Pontinha, Odivelas; Escola Básica Dr. Nuno Cordeiro Ferreira, Lisboa; Escola Básica Dr. Nuno Simões, Calendário, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica Dr. Pedro Barbosa, Viana do Castelo; Escola Básica Dr. Pedrosa Veríssimo, Paião, Figueira da Foz; Escola Básica Dr. Reis Leitão, Loriga, Seia; Escola Básica Dr. Ruy de Andrade, Entroncamento; Escola Básica Dr. Sanches de Brito, Mafra; Escola Básica Dr. Sérgio Ribeiro, Lourosa, Santa Maria da Feira; Escola Básica Dr. Vasco Moniz, Vila Franca de Xira; Escola Básica Dr.ª Maria Alice Gouveia, Coimbra; Escola Básica Duarte Lopes, Benavente; Escola Básica e Secudária Campo Aberto, Beiriz, Póvoa de Varzim; Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Gondomar; Escola Básica e Secundária Abel Botelho, Tabuaço; Escola Básica e Secundária Alfredo da Silva, Barreiro; Escola Básica e Secundária Amadeu Gaudêncio, Nazaré; Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço, Linda-a-Velha, Oeiras; Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, Almada; Escola Básica e Secundária António Bento Franco, Ericeira, Mafra; Escola Básica e Secundária Aquilino Ribeiro, Leião, Oeiras; Escola Básica e Secundária Arqueólogo Mário Cardoso, Ponte, Guimarães; Escola Básica e Secundária Artur Gonçalves, Torres Novas; Escola Básica e Secundária Carolina Michaelis, Porto; Escola Básica e Secundária Clara de Resende, Porto; Escola Básica e Secundária Coelho e Castro, Fiães, Santa Maria da Feira; Escola Básica e Secundária Cunha Rivara, Arraiolos; Escola Básica e Secundária D. Afonso III, Vinhais; Escola Básica e Secundária D. Dinis, Santo Tirso; Escola Básica e Secundária D. Filipa de Lencastre, Lisboa; Escola Básica e Secundária D. João de Portel, Portel; Escola Básica e Secundária D. João V, Damaia, Amadora; Escola Básica e Secundária D. Maria II, Vila Nova da Barquinha; Escola Básica e Secundária D. Martinho Vaz de Castelo Branco, Póvoa de Santa Iria, Vila Franca de Xira; Escola Básica e Secundária D. Miguel de Almeida, Abrantes; Escola Básica e Secundária D. Pedro I, Alcobaça; Escola Básica e Secundária D. Sancho II, Alijó; Escola Básica e Secundária da Batalha; Escola Básica e Secundária da Bemposta, Portimão; Escola Básica e Secundária da Chamusca; Escola Básica e Secundária da Cidadela, Cascais; Escola Básica e Secundária da Sé, Guarda; Escola Básica e Secundária da Sé, Lamego; Escola Básica e Secundária de Águas Santas, Maia; Escola Básica e Secundária de Airães, Felgueiras; Escola Básica e

Secundária de Albufeira; Escola Básica e Secundária de Alcabideche, Cascais; Escola Básica e Secundária de Alcains, Castelo Branco; Escola Básica e Secundária de Alfândega da Fé; Escola Básica e Secundária de Alvide, Cascais; Escola Básica e Secundária de Anadia; Escola Básica e Secundária de Arcozelo, Ponte de Lima; Escola Básica e Secundária de Arga e Lima, Lanheses, Viana do Castelo; Escola Básica e Secundária de Arrifana, Santa Maria da Feira; Escola Básica e Secundária de Barroselas, Viana do Castelo; Escola Básica e Secundária de Búzio, Vale de Cambra; Escola Básica e Secundária de Cabeceiras de Basto; Escola Básica e Secundária de Campo, Valongo; Escola Básica e Secundária de Canelas, Vila Nova de Gaia; Escola Básica e Secundária de Carcavelos, Cascais; Escola Básica e Secundária de Carrazeda de Ansiães; Escola Básica e Secundária de Castelo de Paiva; Escola Básica e Secundária de Celorico de Basto; Escola Básica e Secundária de Coronado e Castro, São Romão do Coronado, Trofa; Escola Básica e Secundária de Ermesinde, Valongo; Escola Básica e Secundária de Escariz, Arouca; Escola Básica e Secundária de Fajões, Oliveira de Azeméis; Escola Básica e Secundária de Fornos de Algodres; Escola Básica e Secundária de Gavião; Escola Básica e Secundária de Guia, Pombal; Escola Básica e Secundária de Idães, Felgueiras; Escola Básica e Secundária de Ínfias, Vizela; Escola Básica e Secundária de Lordelo, Paredes; Escola Básica e Secundária de Lousada Norte; Escola Básica e Secundária de Lousada Oeste; Escola Básica e Secundária de Mação; Escola Básica e Secundária de Macedo de Cavaleiros; Escola Básica e Secundária de Mães d'Água, Falagueira, Amadora; Escola Básica e Secundária de Manteigas; Escola Básica e Secundária de Meda; Escola Básica e Secundária de Melgaço; Escola Básica e Secundária de Mira de Aire, Porto de Mós; Escola Básica e Secundária de Miragaia, Porto; Escola Básica e Secundária de Miranda do Douro; Escola Básica e Secundária de Moimenta da Beira; Escola Básica e Secundária de Mondim de Basto; Escola Básica e Secundária de Monte da Caparica, Almada; Escola Básica e Secundária de Monte da Ola, Viana do Castelo; Escola Básica e Secundária de Montemor-o-Velho; Escola Básica e Secundária de Mora; Escola Básica e Secundária de Muralhas do Minho, Valença; Escola Básica e Secundária de Murça; Escola Básica e Secundária de Oliveira de Frades; Escola Básica e Secundária de Ourém; Escola Básica e Secundária de Ourique; Escola Básica e Secundária de Padrão da Légua, Matosinhos; Escola Básica e Secundária de Paredes; Escola Básica e Secundária de Paredes de Coura; Escola Básica e Secundária de Pedrouços, Maia; Escola Básica e Secundária de Penacova; Escola Básica e Secundária de Penalva do Castelo; Escola Básica e Secundária de Pinheiro, Penafiel; Escola Básica e Secundária de Rebordosa, Paredes; Escola Básica e Secundária de Ribeira de Pena; Escola Básica e Secundária de Salvaterra de Magos; Escola Básica e Secundária de Santa Maria da Feira; Escola Básica e Secundária de Santo António, Barreiro; Escola Básica e Secundária de São João da Madeira; Escola Básica e Secundária de São João da Pesqueira; Escola Básica e Secundária de São Martinho do Porto, Alcobaça; Escola Básica e Secundária de São Sebastião, Mértola; Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga; Escola Básica e Secundária de Sobreira, Paredes; Escola Básica e Secundária de Terras de Bouro; Escola Básica e

Secundária de Valdevez, Arcos de Valdevez; Escola Básica e Secundária de Vale de Ovil, Baião; Escola Básica e Secundária de Vale do Tamel, Lijó, Barcelos; Escola Básica e Secundária de Vialonga, Vila Franca de Xira; Escola Básica e Secundária de Vila Cova, Barcelos; Escola Básica e Secundária de Vila Flor; Escola Básica e Secundária de Vila Nova de Cerveira; Escola Básica e Secundária de Vila Pouca de Aguiar - Sul; Escola Básica e Secundária de Vilar Formoso, Almeida; Escola Básica e Secundária de Vilela, Paredes; Escola Básica e Secundária do Baixo Barroso, Venda Nova, Montalegre; Escola Básica e Secundária do Cadaval; Escola Básica e Secundária do Centro de Portugal, Vila de Rei; Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, Porto; Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, Nogueira da Maia, Maia; Escola Básica e Secundária do Mogadouro; Escola Básica e Secundária do Vale do Âncora, Vila Praia de Âncora, Caminha; Escola Básica e Secundária Domingos Capela, Silvalde, Espinho; Escola Básica e Secundária Dr. Azevedo Neves, Damaia, Amadora; Escola Básica e Secundária Dr. Bento da Cruz, Montalegre; Escola Básica e Secundária Dr. Daniel de Matos, Vila Nova de Poiares; Escola Básica e Secundária Dr. Ferreira da Silva, Cucujães, Oliveira de Azeméis; Escola Básica e Secundária Dr. Hernâni Cidade, Redondo; Escola Básica e Secundária Dr. Isidoro de Sousa, Viana do Alentejo; Escola Básica e Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima, Esgueira, Aveiro; Escola Básica e Secundária Dr. João Brito Camacho, Almodôvar; Escola Básica e Secundária Dr. José Casimiro Matias, Almeida; Escola Básica e Secundária Dr. José Leite de Vasconcelos, Tarouca; Escola Básica e Secundária Dr. Machado de Matos, Felgueiras; Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Fernandes, Abrantes; Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Gomes Almeida, Espinho; Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Laranjeira, Espinho; Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos, Freamunde, Paços de Ferrei; Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos, Freamunde, Paços de Ferreira; Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Ribeiro Ferreira, Alvaiázere; Escola Básica e Secundária Dr. Mário Fonseca, Nogueira, Lousada; Escola Básica e Secundária Dr. Pascoal José de Mello, Ansião; Escola Básica e Secundária Dr. Ramiro Salgado, Torre de Moncorvo; Escola Básica e Secundária Dr. Serafim Leite, São João da Madeira; Escola Básica e Secundária Dr. Solano de Abreu, Abrantes; Escola Básica e Secundária Dr. Vieira de Carvalho, Moreira da Maia, Maia; Escola Básica e Secundária Dr.ª Judite Andrade, Sardoal; Escola Básica e Secundária Eng. Dionísio Augusto Cunha, Canas de Senhorim, Nelas; Escola Básica e Secundária Escalada, Pampilhosa da Serra; Escola Básica e Secundária Fernão de Magalhães, Chaves; Escola Básica e Secundária Fernão do Pó, Bombarral; Escola Básica e Secundária Ferreira de Castro, Oliveira de Azeméis; Escola Básica e Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto; Escola Básica e Secundária Francisco Simões, Laranjeiro, Almada; Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, São Domingos de Rana, Cascais; Escola Básica e Secundária Gama Barros, Cacém, Sintra; Escola Básica e Secundária Gil Vicente, Lisboa; Escola Básica e Secundária Gomes Teixeira, Armamar; Escola Básica e Secundária Henrique Sommer, Maceira, Leiria; Escola Básica e Secundária Ibn Mucana, Alcabideche, Cascais; Escola Básica e Secundária João Garcia Bacelar, Tocha, Cantanhede;

Escola Básica e Secundária Joaquim Inácio da Cruz Sobral, Sobral de Monte Agraço; Escola Básica e Secundária José Falcão, Miranda do Corvo; Escola Básica e Secundária José Gomes Ferreira, Ferreira do Alentejo; Escola Básica e Secundária José Relvas, Alpiarça; Escola Básica e Secundária José Saramago, Poceirão, Palmela; Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova; Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos, Lisboa; Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos, Óbidos; Escola Básica e Secundária Leonardo Coimbra - Filho, Porto; Escola Básica e Secundária Lima de Freitas, Setúbal; Escola Básica e Secundária Luís António Verney, Lisboa; Escola Básica e Secundária Luís de Camões, Constância; Escola Básica e Secundária Maria Lamas, Porto; Escola Básica e Secundária Martinho Árias, Soure; Escola Básica e Secundária Matilde Rosa Araújo, Matarraque, Cascais; Escola Básica e Secundária Mestre Domingos Saraiva, Algueirão, Sintra; Escola Básica e Secundária Mestre Martins Correia, Golegã; Escola Básica e Secundária Michel Giacometti, Quinta do Conde, Sesimbra; Escola Básica e Secundária Miguel Torga, Bragança; Escola Básica e Secundária Miguel Torga, Sabrosa; Escola Básica e Secundária Nossa Senhora da Luz, Arronches; Escola Básica e Secundária Octávio Duarte Ferreira, Tramagal, Abrantes; Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, São João da Madeira; Escola Básica e Secundária Ordem de Sant´Iago, Setúbal; Escola Básica e Secundária Padre Alberto Neto, Queluz, Sintra; Escola Básica e Secundária Padre António de Andrade, Oleiros; Escola Básica e Secundária Padre António Morais da Fonseca, Murtosa; Escola Básica e Secundária Padre Joaquim Maria Fernandes, Sousel; Escola Básica e Secundária Padre José Agostinho Rodrigues, Alter do Chão; Escola Básica e Secundária Padre José Augusto da Fonseca, Aguiar da Beira; Escola Básica e Secundária Passos Manuel, Lisboa; Escola Básica e Secundária Pedro Álvares Cabral, Belmonte; Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, Proença-a-Nova; Escola Básica e Secundária Pedro Ferreiro, Ferreira do Zêzere; Escola Básica e Secundária Pintor José de Brito, Santa Marta de Portuzelo, Viana do Ca; Escola Básica e Secundária Pintor José de Brito, Santa Marta de Portuzelo, Viana do Castelo; Escola Básica e Secundária Prof. Mendes dos Remédios, Nisa; Escola Básica e Secundária Professor António da Natividade, Mesão Frio; Escola Básica e Secundária Professor Armando de Lucena, Malveira, Mafra; Escola Básica e Secundária Professor João Fernandes Pratas, Samora Correia, Benavente; Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos, Vila Franca de Xira; Escola Básica e Secundária Professor Ruy Luís Gomes, Laranjeiro, Almada; Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Coimbra; Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor de Lencastre, São Marcos, Sintra; Escola Básica e Secundária Rainha Santa Isabel, Carreira, Leiria; Escola Básica e Secundária Ribeiro Sanches, Penamacor; Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, Porto; Escola Básica e Secundária Sacadura Cabral, Celorico da Beira; Escola Básica e Secundária Santos Simões, Guimarães; Escola Básica e Secundária Sidónio Pais, Vilarelho, Caminha; Escola Básica e Secundária Soares Basto, Oliveira de Azeméis; Escola Básica e Secundária Tenente Coronel Adão Carrapatoso, Vila Nova de Foz Côa; Escola Básica e Secundária Vale d'Este, Viatodos, Barcelos; Escola Básica e Secundária Vieira de Araújo, Vieira do Minho; Escola Básica

Eça de Queirós, Ramada, Odivelas; Escola Básica Eduardo Luna de Carvalho, Tapada das Mercês, Sintra; Escola Básica Educadora Zaida Garcez, Darque, Viana do Castelo; Escola Básica Egas Moniz, Guimarães; Escola Básica El Rei D. Manuel I, Alcochete; Escola Básica Elias Garcia, Sobreda, Almada; Escola Básica Eng. Duarte Pacheco, Loulé; Escola Básica Eng. Fernando Pinto de Oliveira, Leça da Palmeira, Matosinhos; Escola Básica Eng. Nuno Mergulhão, Portimão; Escola Básica Engenheiro Duarte Pacheco, Lisboa; Escola Básica Engenheiro Manuel R. Amaro da Costa, São Teotónio, Odemira; Escola Básica Engenheiro Ressano Garcia, Lisboa; Escola Básica Escultor António Fernandes Sá, Gervide, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Escultor Francisco dos Santos, Fitares, Sintra; Escola Básica Eugénio de Andrade, Porto; Escola Básica Eugénio de Castro, Coimbra; Escola Básica Eugénio dos Santos, Lisboa; Escola Básica Eurico Gonçalves, Lisboa; Escola Básica Fausto Cardoso de Figueiredo, Estoril, Cascais; Escola Básica Febo Moniz, Almeirim; Escola Básica Feliciano Oleiro, Almada; Escola Básica Fernanda de Castro, Lisboa; Escola Básica Fernando Caldeira, Águeda; Escola Básica Fernando Casimiro Pereira da Silva, Rio Maior; Escola Básica Fernando de Bulhões, Santo António dos Cavaleiros, Loures; Escola Básica Fernando Formigal de Morais, Varge Mondar, Sintra; Escola Básica Fernando José dos Santos, Cascais; Escola Básica Fernando Pessoa, Lisboa; Escola Básica Fernando Pessoa, Santa Maria da Feira; Escola Básica Fernando Teixeira Lopes, Cascais; Escola Básica Fernão de Magalhães, Porto; Escola Básica Fernão de Magalhães, Sabrosa; Escola Básica Ferreira de Castro, Ouressa, Sintra; Escola Básica Ferreira Lapa, Sátão; Escola Básica Fialho de Almeida, Cuba; Escola Básica Florbela Espanca, Esmoriz, Ovar; Escola Básica Florbela Espanca, Matosinhos; Escola Básica Francisco de Arruda, Lisboa; Escola Básica Francisco Torrinha, Porto; Escola Básica Francisco Vieira Caldas, Caneças, Odivelas; Escola Básica Frei André da Veiga, Santiago do Cacém; Escola Básica Frei António Chagas, Vidigueira; Escola Básica Frei Bartolomeu dos Mártires, Viana do Castelo; Escola Básica Frei Caetano Brandão, Maximinos, Braga; Escola Básica Frei Estevão Martins, Alcobaça; Escola Básica Frei João de Vila do Conde, Vila do Conde; Escola Básica Frei Luís de Sousa, Lisboa; Escola Básica Frei Manuel Cardoso, Fronteira; Escola Básica Frei Manuel de Santa Inês, Baguim do Monte, Gondomar; Escola Básica Gago Coutinho, Reboleira, Amadora; Escola Básica Gaivotas, Lisboa; Escola Básica Galopim de Carvalho, Évora; Escola Básica Garcia da Orta, Castelo de Vide; Escola Básica Gaspar Correia, Portela, Loures; Escola Básica General Humberto Delgado, Santo António dos Cavaleiros, Loures; Escola Básica General Serpa Pinto, Cinfães; Escola Básica Gil Vicente, Queijas, Oeiras; Escola Básica Gil Vicente, Urgeses, Guimarães; Escola Básica Gomes Eanes de Azurara, Mangualde; Escola Básica Gomes Freire de Andrade, Oeiras; Escola Básica Gomes Monteiro, Boticas; Escola Básica Gomes Teixeira, Porto; Escola Básica Gonçalo Mendes da Maia, Guilhabreu, Vila do Conde; Escola Básica Gonçalo Mendes da Maia, Vermoim, Maia; Escola Básica Gonçalo Nunes, Arcozelo, Barcelos; Escola Básica Gonçalo Sampaio, Póvoa de Lanhoso; Escola Básica Gracinda Antunes Valido, Alcoitão, Cascais; Escola Básica Grão Vasco, Viseu; Escola Básica Gualdim Pais, Pombal; Escola Básica Gualdim Pais, Tomar; Escola Básica Guerra Junqueiro, Freixo de

Espada à Cinta; Escola Básica Guilherme Stephens, Marinha Grande; Escola Básica Hélia Correia, Mafra; Escola Básica Hermenegildo Capelo, Palmela; Escola Básica Homero Serpa, Lisboa; Escola Básica Horta do Carmo, Tavira; Escola Básica Hortênsia Diogo Correia, Cascais; Escola Básica Ilídio Sardoeira, Amarante; Escola Básica Inês de Castro, São Martinho do Bispo, Coimbra; Escola Básica Infanta D. Mafalda, Rio Tinto, Gondomar; Escola Básica Infante D. Augusto, Cruz de Pau, Seixal; Escola Básica Infante D. Fernando, Vila Nova de Cacela, Vila Real de Santo António; Escola Básica Infante D. Henrique, Lisboa; Escola Básica Infante D. Henrique, Repeses, Viseu; Escola Básica Infante D. Henrique, Tomar; Escola Básica Infante D. Pedro, Buarcos, Figueira da Foz; Escola Básica Infante D. Pedro, Penela; Escola Básica Irene Lisboa, Porto; Escola Básica Irmãos Passos, Guifões, Matosinhos; Escola Básica Jacinto Correia, Lagoa; Escola Básica João Afonso, Aveiro; Escola Básica João Beare, Marinha Grande; Escola Básica João da Rosa, Olhão; Escola Básica João de Barros, Figueira da Foz; Escola Básica João de Barros, Marzovelos, Viseu; Escola Básica João de Deus, Porto; Escola Básica João de Deus, São Bartolomeu de Messines, Silves; Escola Básica João dos Santos, Lisboa; Escola Básica João Eduardo Xavier, Pinhal Novo, Palmela; Escola Básica João Franco, Fundão; Escola Básica João Gonçalves Zarco, Cruz Quebrada-Dafundo, Oeiras; Escola Básica João Pedro de Andrade, Ponte de Sor; Escola Básica João Roiz de Castelo Branco, Castelo Branco; Escola Básica João Villaret, Loures; Escola Básica João Villaret, Ramada, Odivelas; Escola Básica Joaquim de Almeida, Montijo; Escola Básica Joaquim José Carvalho, Palmela; Escola Básica Joaquim Nicolau de Almeida, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Joaquim Pinto, Caldas São João, Vizela; Escola Básica Jorge Barradas, Lisboa; Escola Básica Jorge Mineiro, Queluz de Baixo, Oeiras; Escola Básica José Afonso, Alhos Vedros, Moita; Escola Básica José Afonso, Corroios, Seixal; Escola Básica José Cardoso Pires, Costa da Caparica, Almada; Escola Básica José Cardoso Pires, São Brás, Amadora; Escola Básica José Carlos da Maia, Olhão; Escola Básica José dos Anjos, Carrazedo de Montenegro, Valpaços; Escola Básica José Ferreira Pinto Basto, Ílhavo; Escola Básica José Garcês, Casal da Mira, Amadora; Escola Básica José Jorge Letria, Cascais; Escola Básica José Malhoa, Figueiró dos Vinhos; Escola Básica José Manuel Durão Barroso, Armamar; Escola Básica José Maria dos Santos, Pinhal Novo, Palmela; Escola Básica José Pinheiro Gonçalves, Monção; Escola Básica José Régio, Portalegre; Escola Básica José Ruy, Reboleira, Amadora; Escola Básica José Saraiva, Leiria; Escola Básica José Sobral, Mexilhoeira Grande, Portimão; Escola Básica José Tagarro, Cartaxo; Escola Básica Júdice Fialho, Portimão; Escola Básica Júlio Brandão, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica Júlio Dinis, Gondomar; Escola Básica Júlio Dinis, Grijó, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Júlio do Carvalhal, Valpaços; Escola Básica Júlio Saúl Dias, Vila do Conde; Escola Básica Latino Coelho, Rio Maior; Escola Básica Lidador, Vila Nova da Telha, Maia; Escola Básica Louro Artur, Charneca de Caparica, Almada; Escola Básica Luciano Cordeiro, Mirandela; Escola Básica Luís de Camões, Lisboa; Escola Básica Luís de Camões, Montijo; Escola Básica Luís de Camões, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica Luís de Sttau Monteiro, Loures; Escola Básica Luís Van Zeller de Macedo, Amarante; Escola Básica Luísa Ducla Soares,

Lisboa; Escola Básica Luísa Todi, Setúbal; Escola Básica Luiz Bernardo de Almeida, Vale de Cambra; Escola Básica Luiza Neto Jorge, Lisboa; Escola Básica Mãe Soberana, Loulé; Escola Básica Major David Neto, Portimão; Escola Básica Malangatana, Alcoitão, Cascais; Escola Básica Manoel de Oliveira, Porto; Escola Básica Manuel António Pina, Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Manuel Beça Múrias, Oeiras; Escola Básica Manuel Cabanas, Vila Nova de Cacela, Vila Real de Santo António; Escola Básica Manuel Coco, Odivelas; Escola Básica Manuel da Maia, Lisboa; Escola Básica Manuel do Nascimento, Monchique; Escola Básica Manuel Ferreira Patrício, Évora; Escola Básica Manuel Figueiredo, Torres Novas; Escola Básica Manuel Heleno, Carenque, Amadora; Escola Básica Manuel Teixeira Gomes, Lisboa; Escola Básica Marcelino Mesquita, Cartaxo; Escola Básica Margarida Fierro Caeiro da Matta, Midões, Tábua; Escola Básica Maria Adelaide Silva, Almada; Escola Básica Maria Alberta Menéres, Tapada das Mercês, Sintra; Escola Básica Maria Barroso, Lisboa; Escola Básica Maria da Luz de Deus Ramos, Lisboa; Escola Básica Maria de Lurdes Sampaio de Melo, Vizela; Escola Básica Maria Godinho, Arroteia, Oliveira de Azeméis; Escola Básica Maria Irene Lopes de Azevedo, Venda Nova, Amadora; Escola Básica Maria Lamas, Odivelas; Escola Básica Maria Luciana Seruca, Paço de Arcos, Oeiras; Escola Básica Maria Lucília Moita, Abrantes; Escola Básica Maria Manuela Sá, São Mamede de Infesta, Matosinhos; Escola Básica Maria Máxima Vaz, Odivelas; Escola Básica Maria Pais Ribeiro - A Ribeirinha, Macieira, Vila do Conde; Escola Básica Maria Rosa Colaço, Feijó, Almada; Escola Básica Maria Veleda, Loures; Escola Básica Mário Beirão, Beja; Escola Básica Mário Cunha Brito, Belas, Sintra; Escola Básica Marquês de Marialva, Cantanhede; Escola Básica Marquês de Pombal, Pombal; Escola Básica Marques Leitão, Valbom, Gondomar; Escola Básica Marquesa de Alorna, Lisboa; Escola Básica Martim de Freitas, Coimbra; Escola Básica Mello Falcão, Pontinha, Odivelas; Escola Básica Mem Ramires, Santarém; Escola Básica Mestre Arnaldo Louro de Almeida, Lisboa; Escola Básica Mestre Arnaldo Malho, Rio de Loba, Viseu; Escola Básica Mestre de Avis, Avis; Escola Básica Mestre Querubim Lapa, Lisboa; Escola Básica Miguel Leitão de Andrada, Pedrógão Grande; Escola Básica Miguel Torga, São Brás, Amadora; Escola Básica Mina do Espadanal, Rio Maior; Escola Básica Miquelina Pombo, Almada; Escola Básica Mirante dos Sonhos, Ermesinde, Valongo; Escola Básica Moinho de Vento, Almeirim; Escola Básica Monsenhor Elísio Araújo, Vila Verde; Escola Básica Monsenhor Jerónimo do Amaral, Vila Real; Escola Básica Monsenhor Miguel de Oliveira, Válega, Ovar; Escola Básica Mouzinho da Silveira, Baixa da Banheira, Moita; Escola Básica n.º 1 da Baixa da Banheira, Moita; Escola Básica n.º 1 da Bobadela, Loures; Escola Básica n.º 1 da Cova da Piedade, Almada; Escola Básica n.º 1 da Maia; Escola Básica n.º 1 da Moita; Escola Básica n.º 1 da Mota, Celorico de Basto; Escola Básica n.º 1 da Póvoa de Santa Iria, Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 1 da Quinta de São Gens, Senhora da Hora, Matosinhos; Escola Básica n.º 1 da Serra das Minas, Sintra; Escola Básica n.º 1 da Telha Nova, Barreiro; Escola Básica n.º 1 da Terrugem, Sintra; Escola Básica n.º 1 da Trafaria, Almada; Escola Básica n.º 1 da Venda do Pinheiro, Mafra; Escola Básica n.º 1 de Abelheira, Viana do Castelo; Escola Básica n.º 1 de

Abrantes; Escola Básica n.º 1 de Águas de Moura, Palmela; Escola Básica n.º 1 de Airães, Felgueiras; Escola Básica n.º 1 de Albufeira; Escola Básica n.º 1 de Alcanede, Santarém; Escola Básica n.º 1 de Alcochete; Escola Básica n.º 1 de Aldeia do Juso, Cascais; Escola Básica n.º 1 de Alfeite, Almada; Escola Básica n.º 1 de Algoz, Silves; Escola Básica n.º 1 de Alhandra, Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 1 de Alhos Vedros, Moita; Escola Básica n.º 1 de Alverca do Ribatejo, Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 1 de Alvito; Escola Básica n.º 1 de Apelação, Loures; Escola Básica n.º 1 de Areeiro, Loulé; Escola Básica n.º 1 de Areosa, Oliveira de Azeméis; Escola Básica n.º 1 de Arganil; Escola Básica n.º 1 de Arouca; Escola Básica n.º 1 de Atouguia da Baleia, Peniche; Escola Básica n.º 1 de Avelar, Ansião; Escola Básica n.º 1 de Benavente; Escola Básica n.º 1 de Benedita, Alcobaça; Escola Básica n.º 1 de Brejos do Assa, Palmela; Escola Básica n.º 1 de Cale da Vila, Ílhavo; Escola Básica n.º 1 de Camarate, Loures; Escola Básica n.º 1 de Campelo, Sobrado, Valongo; Escola Básica n.º 1 de Campolinho, Valadares, Vila Nova de Gaia; Escola Básica n.º 1 de Carcavelos, Cascais; Escola Básica n.º 1 de Castro Daire; Escola Básica n.º 1 de Castro Marim; Escola Básica n.º 1 de Castro Verde; Escola Básica n.º 1 de Cercal do Alentejo, Santiago do Cacém; Escola Básica n.º 1 de Cerro, Guidões, Trofa; Escola Básica n.º 1 de Cerva, Ribeira de Pena; Escola Básica n.º 1 de Cesar, Picoto, Oliveira de Azeméis; Escola Básica n.º 1 de Chaves; Escola Básica n.º 1 de Coina, Barreiro; Escola Básica n.º 1 de Condeixa-a-Nova; Escola Básica n.º 1 de Corroios, Seixal; Escola Básica n.º 1 de Coruche; Escola Básica n.º 1 de Cruzeiro, Alvão, Oliveira de Azeméis; Escola Básica n.º 1 de Cruzeiro, Lousada; Escola Básica n.º 1 de Eiriz, Baião; Escola Básica n.º 1 de Eiriz, Paços de Ferreira; Escola Básica n.º 1 de Elvas; Escola Básica n.º 1 de Faria de Baixo, Oliveira de Azeméis; Escola Básica n.º 1 de Fazendas de Almeirim, Almeirim; Escola Básica n.º 1 de Felgueiras; Escola Básica n.º 1 de Ferrel, Peniche; Escola Básica n.º 1 de Figueira de Castelo Rodrigo; Escola Básica n.º 1 de Fitares, Sintra; Escola Básica n.º 1 de Frazão, Paços de Ferreira; Escola Básica n.º 1 de Freiria, Torres Vedras; Escola Básica n.º 1 de Galiza, Cascais; Escola Básica n.º 1 de Gandarela, Celorico de Basto; Escola Básica n.º 1 de Giesta, Alvarelhos, Trofa; Escola Básica n.º 1 de Gondomar; Escola Básica n.º 1 de Gualtar, Braga; Escola Básica n.º 1 de Gueifães, Maia; Escola Básica n.º 1 de Igreja, Sande, Marco de Canaveses; Escola Básica n.º 1 de Igreja, Sandim, Vila Nova de Gaia; Escola Básica n.º 1 de Junqueira, Vila do Conde; Escola Básica n.º 1 de Lagos; Escola Básica n.º 1 de Lamego; Escola Básica n.º 1 de Lisboa; Escola Básica n.º 1 de Lordelo, Paredes; Escola Básica n.º 1 de Lousã; Escola Básica n.º 1 de Marco de Canaveses; Escola Básica n.º 1 de Marim, Olhão; Escola Básica n.º 1 de Marinhais, Salvaterra de Magos; Escola Básica n.º 1 de Marrazes, Leiria; Escola Básica n.º 1 de Mealhada; Escola Básica n.º 1 de Mem Martins, Sintra; Escola Básica n.º 1 de Meridãos, Cinfães; Escola Básica n.º 1 de Mira de Aire, Porto de Mós; Escola Básica n.º 1 de Monchique; Escola Básica n.º 1 de Monforte; Escola Básica n.º 1 de Montargil, Ponte de Sor; Escola Básica n.º 1 de Monte da Caparica, Almada; Escola Básica n.º 1 de Montemor-o-Novo; Escola Básica n.º 1 de Morelena, Sintra; Escola Básica n.º 1 de Mundão, Viseu; Escola Básica n.º 1 de Nogueira, Braga; Escola Básica n.º 1 de Olhão; Escola Básica n.º

1 de Oliveira de Azeméis; Escola Básica n.º 1 de Oliveira do Hospital; Escola Básica n.º 1 de Pampilhosa, Mealhada; Escola Básica n.º 1 de Pataias, Alcobaça; Escola Básica n.º 1 de Paúl, Covilhã; Escola Básica n.º 1 de Pechão, Olhão; Escola Básica n.º 1 de Peso da Régua; Escola Básica n.º 1 de Pevidém, Barreiro, Guimarães; Escola Básica n.º 1 de Pinhão, Alijó; Escola Básica n.º 1 de Pinhel; Escola Básica n.º 1 de Prado, Vila Verde; Escola Básica n.º 1 de Quintão, Aves, Santo Tirso; Escola Básica n.º 1 de Real, Braga; Escola Básica n.º 1 de Rebordosa, Paredes; Escola Básica n.º 1 de Reguengos de Monsaraz; Escola Básica n.º 1 de Resende; Escola Básica n.º 1 de Ribeirão, Vila Nova de Famalicão; Escola Básica n.º 1 de Rio Caldo, Terras de Bouro; Escola Básica n.º 1 de Rio de Mouro, Sintra; Escola Básica n.º 1 de Sabóia, Odemira; Escola Básica n.º 1 de Salto, Montalegre; Escola Básica n.º 1 de Santa Luzia, Tavira; Escola Básica n.º 1 de Santa Maria da Feira; Escola Básica n.º 1 de Santa Maria de Lamas, Santa Maria da Feira; Escola Básica n.º 1 de Santa Marta de Penaguião; Escola Básica n.º 1 de Santiago de Riba-Ul, Vila Cova, Oliveira de Azeméis; Escola Básica n.º 1 de Santo André, Santiago do Cacém; Escola Básica n.º 1 de Santo Onofre, Caldas da Rainha; Escola Básica n.º 1 de Santo Tirso; Escola Básica n.º 1 de São Bernardo, Aveiro; Escola Básica n.º 1 de São Brás de Alportel; Escola Básica n.º 1 de São Caetano, Gondomar; Escola Básica n.º 1 de São Domingos de Rana, Cascais; Escola Básica n.º 1 de São João da Talha, Loures; Escola Básica n.º 1 de São João do Estoril, Cascais; Escola Básica n.º 1 de São Marcos, Sintra; Escola Básica n.º 1 de São Pedro do Sul; Escola Básica n.º 1 de São Sebastião, Penha Longa, Marco de Canaveses; Escola Básica n.º 1 de São Silvestre, Coimbra; Escola Básica n.º 1 de Setúbal; Escola Básica n.º 1 de Silves; Escola Básica n.º 1 de Sines; Escola Básica n.º 1 de Sobreira, Paredes; Escola Básica n.º 1 de Tábua; Escola Básica n.º 1 de Taveiro, Coimbra; Escola Básica n.º 1 de Tavira; Escola Básica n.º 1 de Teixoso, Covilhã; Escola Básica n.º 1 de Telheiras, Lisboa; Escola Básica n.º 1 de Travanca, Outeiro, Oliveira de Azeméis; Escola Básica n.º 1 de Unhos, Loures; Escola Básica n.º 1 de Vale da Amoreira, Moita; Escola Básica n.º 1 de Vale de Anta, Chaves; Escola Básica n.º 1 de Vale de Santarém, Santarém; Escola Básica n.º 1 de Vendas Novas; Escola Básica n.º 1 de Vialonga, Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 1 de Vila Chã de Ourique, Cartaxo; Escola Básica n.º 1 de Vila d`Este, Vila Nova de Gaia; Escola Básica n.º 1 de Vila do Conde; Escola Básica n.º 1 de Vila Flor; Escola Básica n.º 1 de Vila Nova de S. Bento, Serpa; Escola Básica n.º 1 de Vila Seca, Vila Real; Escola Básica n.º 1 de Vilar de Nantes, Chaves; Escola Básica n.º 1 de Vimioso; Escola Básica n.º 1 do Bom Retiro, Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 1 do Bombarral; Escola Básica n.º 1 do Cacém, Sintra; Escola Básica n.º 1 do Cadaval; Escola Básica n.º 1 do Carregado, Alenquer; Escola Básica n.º 1 do Faralhão, Setúbal; Escola Básica n.º 1 do Feijó, Almada; Escola Básica n.º 1 do Laranjeiro, Almada; Escola Básica n.º 1 do Lavradio, Barreiro; Escola Básica n.º 1 do Linhó, Sintra; Escola Básica n.º 1 do Maxial, Torres Vedras; Escola Básica n.º 1 do Zambujal, Sesimbra; Escola Básica n.º 10 de Bragança; Escola Básica n.º 11 de Bragança; Escola Básica n.º 11 de Setúbal; Escola Básica n.º 12 de Setúbal; Escola Básica n.º 195 de Lisboa; Escola Básica n.º 2 da Baixa da Banheira, Moita; Escola Básica n.º 2 da Bobadela, Loures; Escola Básica n.º 2 da Costa da

Caparica, Almada; Escola Básica n.º 2 da Cova da Piedade, Almada; Escola Básica n.º 2 da Moita; Escola Básica n.º 2 da Quinta do Conde, Sesimbra; Escola Básica n.º 2 da Rinchoa, Sintra; Escola Básica n.º 2 da Serras das Minas, Sintra; Escola Básica n.º 2 de Abóboda, Cascais; Escola Básica n.º 2 de Abrantes; Escola Básica n.º 2 de Agualva, Sintra; Escola Básica n.º 2 de Alcochete; Escola Básica n.º 2 de Alhandra, Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 2 de Alhos Vedros, Moita; Escola Básica n.º 2 de Alpriate, Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 2 de Amarante; Escola Básica n.º 2 de Arganil; Escola Básica n.º 2 de Avelar, Ansião; Escola Básica n.º 2 de Bela Vista, Fânzeres, Gondomar; Escola Básica n.º 2 de Belas, Sintra; Escola Básica n.º 2 de Benavente; Escola Básica n.º 2 de Cale da Vila, Ílhavo; Escola Básica n.º 2 de Camarate, Loures; Escola Básica n.º 2 de Campolinho, Valadares, Vila Nova de Gaia; Escola Básica n.º 2 de Carregosa, Oliveira de Azeméis; Escola Básica n.º 2 de Carvalhal, Santa Maria da Feira; Escola Básica n.º 2 de Casal de Cambra, Sintra; Escola Básica n.º 2 de Castro Daire; Escola Básica n.º 2 de Castro Verde; Escola Básica n.º 2 de Cerro, Guidões, Trofa; Escola Básica n.º 2 de Condeixa-a-Nova; Escola Básica n.º 2 de Elvas; Escola Básica n.º 2 de Espinho; Escola Básica n.º 2 de Figueira de Castelo Rodrigo; Escola Básica n.º 2 de Gueifães, Maia; Escola Básica n.º 2 de Igreja, Sandim, Vila Nova de Gaia; Escola Básica n.º 2 de Lamações, Braga; Escola Básica n.º 2 de Lamego; Escola Básica n.º 2 de Lordelo, Paredes; Escola Básica n.º 2 de Loureiro, Perozinho, Vila Nova de Gaia; Escola Básica n.º 2 de Loures; Escola Básica n.º 2 de Lousã; Escola Básica n.º 2 de Marrazes, Leiria; Escola Básica n.º 2 de Massamá, Sintra; Escola Básica n.º 2 de Mealhada; Escola Básica n.º 2 de Mem Martins, Sintra; Escola Básica n.º 2 de Mira de Aire, Porto de Mós; Escola Básica n.º 2 de Mira Sintra, Sintra; Escola Básica n.º 2 de Monchique; Escola Básica n.º 2 de Monforte; Escola Básica n.º 2 de Montargil, Ponte de Sor; Escola Básica n.º 2 de Monte Abraão, Sintra; Escola Básica n.º 2 de Montemor-o-Novo; Escola Básica n.º 2 de Mundão, Viseu; Escola Básica n.º 2 de Olhos de Água, Lagoinha, Palmela; Escola Básica n.º 2 de Oliveira de Azeméis; Escola Básica n.º 2 de Oliveira do Hospital; Escola Básica n.º 2 de Paços de Ferreira; Escola Básica n.º 2 de Palmela; Escola Básica n.º 2 de Pampilhosa, Mealhada; Escola Básica n.º 2 de Paredes; Escola Básica n.º 2 de Paúl, Covilhã; Escola Básica n.º 2 de Pedrouços, Maia; Escola Básica n.º 2 de Perafita, Matosinhos; Escola Básica n.º 2 de Pinhel; Escola Básica n.º 2 de Porto Alto, Benavente; Escola Básica n.º 2 de Queluz, Sintra; Escola Básica n.º 2 de Reguengos de Monsaraz; Escola Básica n.º 2 de Rio de Mouro, Sintra; Escola Básica n.º 2 de Sabóia, Odemira; Escola Básica n.º 2 de Sagres, Vila do Bispo; Escola Básica n.º 2 de Santa Maria da Feira; Escola Básica n.º 2 de Santo André, Santiago do Cacém; Escola Básica n.º 2 de São Bernardo, Aveiro; Escola Básica n.º 2 de São Brás de Alportel; Escola Básica n.º 2 de São Caetano, Gondomar; Escola Básica n.º 2 de São Domingos de Rana, Cascais; Escola Básica n.º 2 de São João da Talha, Loures; Escola Básica n.º 2 de São Marcos, Sintra; Escola Básica n.º 2 de São Pedro do Sul; Escola Básica n.º 2 de São Silvestre, Coimbra; Escola Básica n.º 2 de Setúbal; Escola Básica n.º 2 de Silves; Escola Básica n.º 2 de Sines; Escola Básica n.º 2 de Tábua; Escola Básica n.º 2 de Taveiro, Coimbra; Escola Básica n.º 2 de Teixoso, Covilhã; Escola Básica n.º 2 de Tires, Cascais;

Escola Básica n.º 2 de Vale da Amoreira, Moita; Escola Básica n.º 2 de Vale de Figueira, Vale Fetal, Almada; Escola Básica n.º 2 de Vendas Novas; Escola Básica n.º 2 de Vendas Novas, Santa Maria da Feira; Escola Básica n.º 2 de Vialonga, Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 2 de Vila Nova de S. Bento, Serpa; Escola Básica n.º 2 de Vila Real; Escola Básica n.º 2 de Vila Verde; Escola Básica n.º 2 do Cartaxo; Escola Básica n.º 2 do Faralhão, Setúbal; Escola Básica n.º 2 do Feijó, Almada; Escola Básica n.º 2 do Lavradio, Barreiro; Escola Básica n.º 2 do Viso, Porto; Escola Básica n.º 3 da Baixa da Banheira, Moita; Escola Básica n.º 3 da Bobadela, Loures; Escola Básica n.º 3 da Cova da Piedade, Almada; Escola Básica n.º 3 da Quinta do Conde, Sesimbra; Escola Básica n.º 3 da Trafaria, Almada; Escola Básica n.º 3 de Agualva, Sintra; Escola Básica n.º 3 de Belas, Sintra; Escola Básica n.º 3 de Bragança; Escola Básica n.º 3 de Chaves; Escola Básica n.º 3 de Condeixa-a-Nova; Escola Básica n.º 3 de Espinho; Escola Básica n.º 3 de Fajões, Oliveira de Azeméis; Escola Básica n.º 3 de Loulé; Escola Básica n.º 3 de Monte da Caparica, Almada; Escola Básica n.º 3 de Mundão, Viseu; Escola Básica n.º 3 de Peniche; Escola Básica n.º 3 de Sacavém, Loures; Escola Básica n.º 3 de Santa Maria de Lamas, Santa Maria da Feira; Escola Básica n.º 3 de Santo André, Santiago do Cacém; Escola Básica n.º 3 de Setúbal; Escola Básica n.º 3 de Sines; Escola Básica n.º 3 de Unhos, Catujal, Loures; Escola Básica n.º 3 de Vialonga, Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 3 de Vila Real; Escola Básica n.º 3 do Barreiro; Escola Básica n.º 3 do Cartaxo; Escola Básica n.º 3 do Laranjeiro, Almada; Escola Básica n.º 36 de Lisboa; Escola Básica n.º 4 da Baixa da Banheira, Moita; Escola Básica n.º 4 da Parede, Cascais; Escola Básica n.º 4 da Póvoa de Santa Iria, Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 4 de Alverca do Ribatejo, Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 4 de Camarate, Loures; Escola Básica n.º 4 de Cascais; Escola Básica n.º 4 de Faro; Escola Básica n.º 4 de Loulé; Escola Básica n.º 4 de Olhão; Escola Básica n.º 4 de Oliveira de Azeméis; Escola Básica n.º 4 de Santo André, Santiago do Cacém; Escola Básica n.º 4 de São João da Talha, Loures; Escola Básica n.º 4 de Setúbal; Escola Básica n.º 4 de Vila Franca de Xira; Escola Básica n.º 4 do Barreiro; Escola Básica n.º 5 da Baixa da Banheira, Moita; Escola Básica n.º 5 de Belas, Serra da Silveira, Sintra; Escola Básica n.º 5 de Camarate, Loures; Escola Básica n.º 5 de Chaves; Escola Básica n.º 5 de Faro; Escola Básica n.º 5 de Montemor-o-Novo; Escola Básica n.º 5 de Olhão; Escola Básica n.º 5 de Peniche; Escola Básica n.º 5 de Santa Iria de Azoia, Portela de Azoia, Loures; Escola Básica n.º 5 de Setúbal; Escola Básica n.º 5 do Barreiro; Escola Básica n.º 6 da Baixa da Banheira, Moita; Escola Básica n.º 6 de Olhão; Escola Básica n.º 6 de Santa Iria de Azoia, Loures; Escola Básica n.º 6 de Setúbal; Escola Básica n.º 6 de Vila Real; Escola Básica n.º 6 do Barreiro; Escola Básica n.º 7 da Baixa da Banheira, Moita; Escola Básica n.º 7 de Santarém - Leões, Santarém; Escola Básica n.º 7 de Setúbal; Escola Básica n.º 7 de Vila Real; Escola Básica n.º 72 de Lisboa; Escola Básica n.º 8 de Bragança; Escola Básica n.º 8 de Setúbal; Escola Básica n.º 8 do Barreiro; Escola Básica n.º 9 de Setúbal; Escola Básica n.º 9 do Barreiro; Escola Básica Nadir Afonso, Chaves; Escola Básica Narcisa Pereira, Linda-a-Pastora, Oeiras; Escola Básica Natália Correia, Lisboa; Escola Básica Navegador Rodrigues Soromenho, Sesimbra; Escola Básica Nicolau Nasoni, Porto;

Escola Básica Nogueira Pinto, Leça da Palmeira, Matosinhos; Escola Básica Nossa Senhora da Conceição, Fundão; Escola Básica Nossa Senhora da Piedade, Castelo Branco; Escola Básica Nova de Valongo; Escola Básica Nun'Álvares, Arrentela, Seixal; Escola Básica Nuno Álvares, Carregal do Sal; Escola Básica Nuno Gonçalves, Lisboa; Escola Básica O Leão de Arroios, Lisboa; Escola Básica Orlando Gonçalves, Alfornelos, Amadora; Escola Básica Ourém Nascente, Ourém; Escola Básica Padim da Graça, Braga; Escola Básica Padre Abel Varzim, Lisboa; Escola Básica Padre Abílio Mendes, Barreiro; Escola Básica Padre Agostinho da Silva, Tires, Cascais; Escola Básica Padre Alberto Neto, Rio de Mouro, Sintra; Escola Básica Padre Américo, Porto; Escola Básica Padre Andrade, Cascais; Escola Básica Padre António Lourenço Farinha, Sertã; Escola Básica Padre António Luis Moreira, Carvalhos, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Padre Bento Pereira, Borba; Escola Básica Padre Donaciano Abreu Freire, Estarreja; Escola Básica Padre Dr. Joaquim Santos, Refojos de Basto, Cabeceiras de Basto; Escola Básica Padre Francisco Soares, Torres Vedras; Escola Básica Padre Franklin, Vieira de Leiria, Marinha Grande; Escola Básica Padre Himalaia, Damaia, Amadora; Escola Básica Padre Himalaya, Távora, Arcos de Valdevez; Escola Básica Padre João Coelho Cabanita, Loulé; Escola Básica Padre João Rodrigues, Veiga, Sernancelhe; Escola Básica Padre Joaquim Flores, Revelhe, Fafe; Escola Básica Padre José Manuel Rocha e Melo, Lisboa; Escola Básica Padre José Rota, Forte da Casa, Vila Franca de Xira; Escola Básica Padre Manuel Castro, São Mamede de Infesta, Matosinhos; Escola Básica Padre Vítor Melícias, Torres Vedras; Escola Básica Patrício Prazeres, Lisboa; Escola Básica Paula Vicente, Lisboa; Escola Básica Paulino Montez, Lisboa; Escola Básica Paulo da Gama, Amora, Seixal; Escola Básica Paulo da Gama, Porto; Escola Básica Paulo Quintela, Bragança; Escola Básica Pedro Álvares Cabral, Porto Salvo, Oeiras; Escola Básica Pedro de Santarém, Lisboa; Escola Básica Pedro Eanes Lobato, Amora, Seixal; Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães, Alverca do Ribatejo, Vila Franca de Xira; Escola Básica Pedro Nunes, Alcácer do Sal; Escola Básica Pêro da Covilhã, Covilhã; Escola Básica Pêro de Alenquer, Alenquer; Escola Básica Pêro Vaz de Caminha, Porto; Escola Básica Pintor Almada Negreiros, Lisboa; Escola Básica Pintor Mário Augusto, Alhadas, Figueira da Foz; Escola Básica Poeta Bernardo de Passos, São Brás de Alportel; Escola Básica Poeta Emiliano da Costa, Estoi, Faro; Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio, Santa Clara, Coimbra; Escola Básica Poeta Ruy Belo, Rio Maior; Escola Básica Presidente Maria Emília, Charneca de Caparica, Almada; Escola Básica Prista Monteiro, Lisboa; Escola Básica Prof. Alberto Nery Capucho, Marinha Grande; Escola Básica Prof. António Melo Machado, Arcos de Valdevez; Escola Básica Prof. Arménio Lança, Alvalade do Sado, Santiago do Cacém; Escola Básica Prof. Caldeira Alexandre, Vila Real de Santo António; Escola Básica Prof. Carlos Teixeira, Fafe; Escola Básica Prof. Delfim Santos, Lisboa; Escola Básica Prof. Dr. Aníbal Cavaco Silva, Boliqueime, Loulé; Escola Básica Prof. Francisco Veríssimo, Marinha Grande; Escola Básica Prof. João Dias Agudo, Póvoa da Galega, Mafra; Escola Básica Prof. Joaquim Moreira, Martinlongo, Alcoutim; Escola Básica Prof. José Buísel, Portimão; Escola Básica Prof. Napoleão Sousa Marques, São Martinho de Bougado, Trofa; Escola Básica Prof. Pedro d'Orey da Cunha,

Damaia, Amadora; Escola Básica Prof.ª Diamantina Negrão, Albufeira; Escola Básica Prof.ª Elvira Valente, Custóias, Matosinhos; Escola Básica Prof.ª Filomena Mesquita, Cerca dos Frades, Cabeceiras de Basto; Escola Básica Professor Abel Avelino, Alpiarça; Escola Básica Professor Abel Salazar, Guimarães; Escola Básica Professor Agostinho da Silva, Casal de Cambra, Sintra; Escola Básica Professor Agostinho da Silva, Lisboa; Escola Básica Professor Artur Nunes Vidal, Fermentelos, Águeda; Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos, Castelo Branco; Escola Básica Professor Doutor Carlos Mota Pinto, Lajeosa do Dão, Tondela; Escola Básica Professor Doutor Egas Moniz, Avanca, Estarreja; Escola Básica Professor Doutor Ferreira de Almeida, Santa Maria da Feira; Escola Básica Professor Doutor Ferrer Correia, Senhor da Serra, Miranda do Corvo; Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos, Santa Marinha, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Professor Egas Moniz, Massamá, Sintra; Escola Básica Professor Galopim de Carvalho, Pendão, Sintra; Escola Básica Professor Inocêncio Carrilho Lopes, Azambuja; Escola Básica Professor João Cónim, Estômbar, Lagoa; Escola Básica Professor João de Meira, Guimarães; Escola Básica Professor José Joaquim Rita Seixas, Barreiro; Escola Básica Professor José Salvado Sampaio, Lisboa; Escola Básica Professor Lindley Cintra, Lisboa; Escola Básica Professor Manuel Gaião, Cascais; Escola Básica Professor Manuel Martins Alves, Loulé; Escola Básica Professor Manuel Sérgio, Lisboa; Escola Básica Professor Mendes Ferrão, Coja, Arganil; Escola Básica Professor Noronha Feio, Queijas, Oeiras; Escola Básica Professor Oliveira Marques, Lisboa; Escola Básica Professor Óscar Lopes, Matosinhos; Escola Básica Professor Paula Nogueira, Olhão; Escola Básica Professor Rolando de Oliveira, Abraveses, Viseu; Escola Básica Professor Romeu Gil, Forte da Casa, Vila Franca de Xira; Escola Básica Professor Sebastião José Pires Teixeira, Salir, Loulé; Escola Básica Professora Aida Vieira, Lisboa; Escola Básica Professora Maria Costa, Ponte da Bica, Odivelas; Escola Básica Professora Maria Margarida Rodrigues, Cascais; Escola Básica Quinta dos Frades, Lisboa; Escola Básica Rainha Santa Isabel, Lisboa; Escola Básica Rainha Santa Isabel, Pedrulha, Coimbra; Escola Básica Rainha Santa, Patameiras, Odivelas; Escola Básica Ramalho Ortigão, Porto; Escola Básica Raquel Gameiro, Venteira, Amadora; Escola Básica Raul Lino, Cascais; Escola Básica Raúl Lino, Lisboa; Escola Básica Raul Lopes, Tomar; Escola Básica Ribeira de Pena; Escola Básica Ribeiro de Carvalho, Cacém, Sintra; Escola Básica Ricardo Alberty, São Brás, Amadora; Escola Básica Rio Arade, Parchal, Lagoa; Escola Básica Rio Novo do Príncipe, Cacia, Aveiro; Escola Básica Rogério Ribeiro, Pragal, Almada; Escola Básica Rómulo de Carvalho, S. Domingos de Rana, Cascais; Escola Básica Roque Gameiro, Reboleira, Amadora; Escola Básica Rosa Lobato Faria, Lisboa; Escola Básica Rosa Ramalho, Barcelinhos, Barcelos; Escola Básica Rossio ao Sul do Tejo, Abrantes; Escola Básica Rui Martins, Figueira da Foz; Escola Básica Ruy Belo, Queluz, Sintra; Escola Básica Sá Couto, Espinho; Escola Básica Sá de Miranda, Oeiras; Escola Básica Sacadura Cabral, Brandoa, Amadora; Escola Básica Salgueiro Maia, Pinhal Novo, Palmela; Escola Básica Salgueiro Maia, Santarém; Escola Básica Sampaio Garrido, Lisboa; Escola Básica Samuel Johnson, Murganhal, Oeiras; Escola Básica Santa Bárbara, Fânzeres, Gondomar;

Escola Básica Santa Cristina, Folgosa, Maia; Escola Básica Santa Teresa, Ourém; Escola Básica Santa Teresinha, Fundão; Escola Básica Santa Zita, Guarda; Escola Básica Santo António, Faro; Escola Básica Santo António, Grijó, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Santo António, Lisboa; Escola Básica Santo António, Parede, Cascais; Escola Básica Santo António, Tomar; Escola Básica Santo António, Vila Real de Santo António; Escola Básica Santo Estêvão, Tavira; Escola Básica Santos Mattos, Venda Nova, Amadora; Escola Básica São Bento, Valejas, Oeiras; Escola Básica São Domingos, Santarém; Escola Básica São Gonçalo, Torres Vedras; Escola Básica São João Batista, Campo Maior; Escola Básica São João de Deus, Montemor-o-Novo; Escola Básica São Miguel do Milharado, Milharado, Mafra; Escola Básica São Miguel, Enxara do Bispo, Mafra; Escola Básica São Nuno de Santa Maria, Cernache do Bonjardim, Sertã; Escola Básica São Pedro da Torre, Valença; Escola Básica São Pedro do Mar, Quarteira, Loulé; Escola Básica São Silvestre do Gradil, Gradil, Mafra; Escola Básica São Vicente, Vila do Bispo; Escola Básica Sarah Afonso, Lisboa; Escola Básica Sebastião da Gama, Estremoz; Escola Básica Serra da Gardunha, Fundão; Escola Básica Soares dos Reis, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Soeiro Pereira Gomes, Alhandra, Vila Franca de Xira; Escola Básica Sophia de Mello Breyner Andresen, Brandoa, Amadora; Escola Básica Sophia de Mello Breyner Andresen, Famões, Odivelas; Escola Básica Sophia de Mello Breyner Andresen, Lagos; Escola Básica Sophia de Mello Breyner, Corvo, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Sophia de Mello Breyner, Portela, Oeiras; Escola Básica Sylvia Philips, Carnaxide, Oeiras; Escola Básica Tecnopolis de Lagos; Escola Básica Teixeira de Pascoais, Lisboa; Escola Básica Templários, Tomar; Escola Básica Urbano dos Santos Moura, Crestuma, Vila Nova de Gaia; Escola Básica Vale Aveiras, Aveiras de Cima, Azambuja; Escola Básica Vale de Pedras, Albufeira; Escola Básica Vasco da Gama, Lisboa; Escola Básica Vasco da Gama, Sines; Escola Básica Vasco Martins Rebolo, Reboleira, Amadora; Escola Básica Vasco Santana, Ramada, Odivelas; Escola Básica Veiga Ferreira, Famões, Odivelas; Escola Básica Velha de Peniche; Escola Básica Vieira da Silva, Carnaxide, Oeiras; Escola Básica Virgínia Moura, Moreira de Cónegos, Guimarães; Escola Básica Visconde de Chanceleiros, Merceana, Alenquer; Escola Básica Visconde de Juromenha, Mem Martins, Sintra; Escola Básica Visconde de Leceia, Leceia, Oeiras; Escola Básica Visconde de Salreu, Estarreja; Escola Básica Visconde de São Gião, Torres Novas; Escola Básica Visconde de Vila Maior, Torre de Moncorvo; Escola Básica Zeca Afonso, Pinhal Novo, Palmela; Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra; Escola de Hotelaria e Turismo de Lamego; Escola de Hotelaria e Turismo de Portalegre; Escola de Hotelaria e Turismo de Portimão; Escola de Hotelaria e Turismo de Setúbal; Escola de Hotelaria e Turismo de Viana do Castelo; Escola de Hotelaria e Turismo de Vila Real de Sto. António; Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve; Escola de Hotelaria e Turismo do Estoril; Escola de Hotelaria e Turismo do Oeste (Pólo das Caldas da Rainha); Escola do Ensino Básico Mediatizado Ilha da Culatra, Faro; Escola Profissional Agrícola Conde de São Bento, Santo Tirso; Escola Profissional Agrícola D. Dinis - Paiã, Odivelas; Escola Profissional Agrícola Quinta da Lageosa, Aldeia do Souto, Covilhã; Escola Profissional de Agricultura e

Desenvolvimento Rural de Carvalhais, Mirandela; Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister, Alcobaça; Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses; Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Ponte de Lima; Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Vagos; Escola Profissional de Arqueologia do Freixo, Marco de Canaveses; Escola Profissional de Ciências Geográficas, Lisboa; Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Abrantes, Mouriscas, Abrantes; Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão; Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Grândola; Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Serpa; Escola Profissional de Desenvolvimento Rural do Rodo, Peso da Régua; Escola Profissional de Fermil, Molares, Celorico de Basto; Escola Profissional Infante D. Henrique; Escola Secundária Abade de Baçal, Bragança; Escola Secundária Abel Salazar, São Mamede de Infesta, Matosinhos; Escola Secundária Adolfo Portela, Águeda; Escola Secundária Afonso de Albuquerque, Guarda; Escola Secundária Afonso Lopes Vieira, Leiria; Escola Secundária Alberto Sampaio, Braga; Escola Secundária Alcaides de Faria, Barcelos; Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto; Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira, Cavadas, Seixal; Escola Secundária Almeida Garrett, Vila Nova de Gaia; Escola Secundária Alves Martins, Viseu; Escola Secundária Alves Redol, Vila Franca de Xira; Escola Secundária Amato Lusitano, Castelo Branco; Escola Secundária André de Gouveia, Évora; Escola Secundária António Damásio, Lisboa; Escola Secundária António Gedeão, Cova da Piedade, Almada; Escola Secundária António Inácio Cruz, Grândola; Escola Secundária António Nobre, Porto; Escola Secundária António Sérgio, Vila Nova de Gaia; Escola Secundária Arquitecto Oliveira Ferreira, Praia da Granja, Vila Nova de Gaia; Escola Secundária Augusto Cabrita, Barreiro; Escola Secundária Augusto Gomes, Matosinhos; Escola Secundária Aurélia de Sousa, Porto; Escola Secundária Avelar Brotero, Coimbra; Escola Secundária Braamcamp Freire, Pontinha, Odivelas; Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Carnaxide, Oeiras; Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão; Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Vila Real; Escola Secundária Camões, Lisboa; Escola Secundária Campos de Melo, Covilhã; Escola Secundária Carlos Amarante, Braga; Escola Secundária Conde de Monsaraz, Reguengos de Monsaraz; Escola Secundária Cristina Torres, Figueira da Foz; Escola Secundária D. Afonso Henriques, Aves, Santo Tirso; Escola Secundária D. Afonso Sanches, Vila do Conde; Escola Secundária D. António Taipa, Freamunde, Paços de Ferreira; Escola Secundária D. Dinis, Coimbra; Escola Secundária D. Dinis, Lisboa; Escola Secundária D. Duarte, Coimbra; Escola Secundária D. Inês de Castro, Alcobaça; Escola Secundária D. João II, Setúbal; Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, Lisboa; Escola Secundária D. Manuel I, Beja; Escola Secundária D. Maria II, Braga; Escola Secundária D. Pedro V, Lisboa; Escola Secundária D. Sancho I, Vila Nova de Famalicão; Escola Secundária D. Sancho II, Elvas; Escola Secundária da Amadora; Escola Secundária da Amora, Seixal; Escola Secundária da Azambuja; Escola Secundária da Baixa da Banheira, Vale da Amoreira, Moita; Escola Secundária da Boa Nova, Leça da Palmeira, Matosinhos; Escola Secundária da Lixa, Felgueiras;

Escola Secundária da Maia; Escola Secundária da Moita; Escola Secundária da Quinta do Marquês, Oeiras; Escola Secundária da Ramada, Odivelas; Escola Secundária da Trofa; Escola Secundária Damião de Goes, Alenquer; Escola Secundária Daniel Faria, Baltar, Paredes; Escola Secundária Daniel Sampaio, Sobreda, Almada; Escola Secundária de Albergaria-a-Velha; Escola Secundária de Albufeira; Escola Secundária de Alcácer do Sal; Escola Secundária de Alcanena; Escola Secundária de Alcochete; Escola Secundária de Alfena, Valongo; Escola Secundária de Aljustrel; Escola Secundária de Alpendurada, Marco de Canaveses; Escola Secundária de Amarante; Escola Secundária de Amares; Escola Secundária de Arganil; Escola Secundária de Arouca; Escola Secundária de Barcelinhos, Barcelos; Escola Secundária de Barcelos; Escola Secundária de Benavente; Escola Secundária de Cacilhas-Tejo, Almada; Escola Secundária de Caldas das Taipas, Guimarães; Escola Secundária de Caldas de Vizela, Vizela; Escola Secundária de Camarate, Loures; Escola Secundária de Campo Maior; Escola Secundária de Caneças, Odivelas; Escola Secundária de Carregal do Sal; Escola Secundária de Carvalhos, Vila Nova de Gaia; Escola Secundária de Cascais; Escola Secundária de Casquilhos, Barreiro; Escola Secundária de Castro Daire; Escola Secundária de Castro Verde; Escola Secundária de Coruche; Escola Secundária de Esmoriz, Ovar; Escola Secundária de Estarreja; Escola Secundária de Fafe; Escola Secundária de Felgueiras; Escola Secundária de Figueira de Castelo Rodrigo; Escola Secundária de Figueiró dos Vinhos; Escola Secundária de Fundão; Escola Secundária de Gafanha da Nazaré, Ílhavo; Escola Secundária de Gondomar; Escola Secundária de Gouveia; Escola Secundária de Loulé; Escola Secundária de Lousã; Escola Secundária de Lousada; Escola Secundária de Marco de Canaveses; Escola Secundária de Maximinos, Braga; Escola Secundária de Mealhada; Escola Secundária de Mem Martins, Sintra; Escola Secundária de Miraflores, Algés, Oeiras; Escola Secundária de Mirandela; Escola Secundária de Molelos, Tondela; Escola Secundária de Monção; Escola Secundária de Monserrate, Viana do Castelo; Escola Secundária de Montemor-o-Novo; Escola Secundária de Moura; Escola Secundária de Nelas; Escola Secundária de Odivelas; Escola Secundária de Oliveira do Bairro; Escola Secundária de Oliveira do Hospital; Escola Secundária de Paços de Ferreira; Escola Secundária de Palmela; Escola Secundária de Paredes; Escola Secundária de Penafiel; Escola Secundária de Peniche; Escola Secundária de Pinhal Novo, Palmela; Escola Secundária de Pinhel; Escola Secundária de Pombal; Escola Secundária de Ponte da Barca; Escola Secundária de Ponte de Lima; Escola Secundária de Ponte de Sor; Escola Secundária de Porto de Mós; Escola Secundária de Póvoa de Lanhoso; Escola Secundária de Resende; Escola Secundária de Rio Tinto, Gondomar; Escola Secundária de S. Lourenço, Portalegre; Escola Secundária de Sabugal; Escola Secundária de Sacavém, Loures; Escola Secundária de Sampaio, Sesimbra; Escola Secundária de Santa Comba Dão; Escola Secundária de Santa Maria do Olival, Tomar; Escola Secundária de Santa Maria Maior, Viana do Castelo; Escola Secundária de Santa Maria, Sintra; Escola Secundária de Santo André, Barreiro; Escola Secundária de São João da Talha, Loures; Escola Secundária de São João do Estoril, Cascais; Escola Secundária de São Pedro da Cova, Gondomar; Escola Secundária de São

Pedro do Sul; Escola Secundária de Seia; Escola Secundária de Senhora da Hora, Matosinhos; Escola Secundária de Serpa; Escola Secundária de Sertã; Escola Secundária de Silves; Escola Secundária de Tábua; Escola Secundária de Tondela; Escola Secundária de Vagos; Escola Secundária de Valbom, Gondomar; Escola Secundária de Valongo; Escola Secundária de Valpaços; Escola Secundária de Vendas Novas; Escola Secundária de Vila Nova de Paiva; Escola Secundária de Vila Real de Santo António; Escola Secundária de Vila Verde; Escola Secundária de Vouzela; Escola Secundária Diogo de Gouveia, Beja; Escola Secundária Diogo de Macedo, Olival, Vila Nova de Gaia; Escola Secundária do Arco-Íris, Portela, Loures; Escola Secundária do Cartaxo; Escola Secundária do Castêlo da Maia, Maia; Escola Secundária do Entroncamento; Escola Secundária do Forte da Casa, Vila Franca de Xira; Escola Secundária do Lumiar, Lisboa; Escola Secundária do Restelo, Lisboa; Escola Secundária Dom Manuel Martins, Setúbal; Escola Secundária Domingos Sequeira, Leiria; Escola Secundária Dr. António Carvalho Figueiredo, Loures; Escola Secundária Dr. António Granjo, Chaves; Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, Rio Maior; Escola Secundária Dr. Bernardino Machado, Figueira da Foz; Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, Olhão; Escola Secundária Dr. Ginestal Machado, Santarém; Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, Ílhavo; Escola Secundária Dr. João de Araújo Correia, Peso da Régua; Escola Secundária Dr. João Lopes de Morais, Mortágua; Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado, Lourinhã; Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz; Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, Valadares, Vila Nova de Gaia; Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia, Tavira; Escola Secundária Dr. José Afonso, Arrentela, Seixal; Escola Secundária Dr. José Macedo Fragateiro, Ovar; Escola Secundária Dr. Júlio Martins, Chaves; Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves, Odemira; Escola Secundária Dr. Mário Sacramento, Aveiro; Escola Secundária Dr.ª Felismina Alcântara, Mangualde; Escola Secundária Dr.ª Laura Ayres, Quarteira, Loulé; Escola Secundária Dr.ª Maria Cândida, Mira; Escola Secundária du Bocage, Setúbal; Escola Secundária Eça de Queirós, Lisboa; Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa de Varzim; Escola Secundária Emídio Garcia, Bragança; Escola Secundária Emídio Navarro, Almada; Escola Secundária Emídio Navarro, Viseu; Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte, Marinha Grande; Escola Secundária Fernando Lopes Graça, Parede, Cascais; Escola Secundária Fernando Namora, Amadora; Escola Secundária Fernando Namora, Condeixa-a-Nova; Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, Pragal, Almada; Escola Secundária Ferreira Dias, Agualva, Sintra; Escola Secundária Filipa de Vilhena, Porto; Escola Secundária Fonseca Benevides, Lisboa; Escola Secundária Francisco de Holanda, Guimarães; Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo, Leiria; Escola Secundária Frei Heitor Pinto, Covilhã; Escola Secundária Frei Rosa Viterbo, Sátão; Escola Secundária Gabriel Pereira, Évora; Escola Secundária Gago Coutinho, Alverca do Ribatejo, Vila Franca de Xira; Escola Secundária Gaia Nascente, Vila Nova de Gaia; Escola Secundária Garcia de Orta, Porto; Escola Secundária Gil Eanes, Lagos; Escola Secundária Gonçalo Anes Bandarra, Trancoso; Escola Secundária Henrique Medina, Esposende; Escola

Secundária Henriques Nogueira, Torres Vedras; Escola Secundária Homem Cristo, Aveiro; Escola Secundária Inês de Castro, Canidelo, Vila Nova de Gaia; Escola Secundária Infanta D. Maria, Coimbra; Escola Secundária Infante D. Henrique, Porto; Escola Secundária Jacôme Ratton, Tomar; Escola Secundária Jaime Cortesão, Coimbra; Escola Secundária João de Barros, Corroios, Seixal; Escola Secundária João de Deus, Faro; Escola Secundária João Gonçalves Zarco, Matosinhos; Escola Secundária João Silva Correia, São João da Madeira; Escola Secundária Joaquim de Araújo, Guilhufe, Penafiel; Escola Secundária Jorge Peixinho, Montijo; Escola Secundária José Afonso, Loures; Escola Secundária José Belchior Viegas, São Brás de Alportel; Escola Secundária José Cardoso Pires, Loures; Escola Secundária José Estevão, Aveiro; Escola Secundária José Falcão, Coimbra; Escola Secundária José Gomes Ferreira, Lisboa; Escola Secundária José Loureiro Botas, Vieira de Leiria, Marinha Grande; Escola Secundária José Régio, Vila do Conde; Escola Secundária José Saramago, Mafra; Escola Secundária Júlio Dantas, Lagos; Escola Secundária Júlio Dinis, Ovar; Escola Secundária Latino Coelho, Lamego; Escola Secundária Leal da Câmara, Rio de Mouro, Sintra; Escola Secundária Lima-de-Faria, Cantanhede; Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Paço de Arcos, Oeiras; Escola Secundária Madeira Torres, Torres Vedras; Escola Secundária Manuel Cargaleiro, Amora, Seixal; Escola Secundária Manuel da Fonseca, Santiago do Cacém; Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, Portimão; Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa; Escola Secundária Maria Lamas, Torres Novas; Escola Secundária Marques de Castilho, Águeda; Escola Secundária Marquês de Pombal, Lisboa; Escola Secundária Marquesa de Alorna, Almeirim; Escola Secundária Martins Sarmento, Guimarães; Escola Secundária Matias Aires, Agualva, Sintra; Escola Secundária Miguel Torga, Monte Abraão, Sintra; Escola Secundária Morgado de Mateus, Vila Real; Escola Secundária Mouzinho da Silveira, Portalegre; Escola Secundária Nuno Álvares, Castelo Branco; Escola Secundária Padre António Macedo, Santiago do Cacém; Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira, Lagoa; Escola Secundária Padre António Vieira, Lisboa; Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, Vila Nova de Famalicão; Escola Secundária Pedro Alexandrino, Póvoa de Santo Adrião, Odivelas; Escola Secundária Pedro Nunes, Lisboa; Escola Secundária Pinhal do Rei, Marinha Grande; Escola Secundária Pinheiro e Rosa, Faro; Escola Secundária Poeta Al Berto, Sines; Escola Secundária Poeta António Aleixo, Portimão; Escola Secundária Poeta Joaquim Serra, Montijo; Escola Secundária Professor Doutor Flávio F. Pinto Resende, Cinfães; Escola Secundária Professor José Augusto Lucas, Linda-a-Velha, Oeiras; Escola Secundária Públia Hortênsia de Castro, Vila Viçosa; Escola Secundária Quinta das Palmeiras, Covilhã; Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, Caldas da Rainha; Escola Secundária Rainha Dona Amélia, Lisboa; Escola Secundária Rainha Dona Leonor, Lisboa; Escola Secundária Rainha Santa Isabel, Estremoz; Escola Secundária Raul Proença, Caldas da Rainha; Escola Secundária Rocha Peixoto, Póvoa de Varzim; Escola Secundária Romeu Correia, Feijó, Almada; Escola Secundária Sá da Bandeira, Santarém; Escola Secundária Sá de Miranda, Braga; Escola Secundária São Pedro, Vila Real; Escola Secundária Sebastião

da Gama, Setúbal; Escola Secundária Sebastião e Silva, Oeiras; Escola Secundária Seomara da Costa Primo, Amadora; Escola Secundária Severim de Faria, Évora; Escola Secundária Stuart Carvalhais, Massamá, Sintra; Escola Secundária Tomás Cabreira, Faro; Escola Secundária Tomaz Pelayo, Santo Tirso; Escola Secundária Vergílio Ferreira, Lisboa; Escola Secundária Viriato, Abraveses, Viseu; Instituto Militar dos Pupilos do Exército; Jardim de Infância Cova da Moura, Buraca, Amadora; Jardim de Infância de Apelação, Quinta da Fonte, Loures; Jardim de Infância de Igreja, Gondifelos, Vila Nova de Famalicão.

Lista de profissões pai

Actor; Administrador de sistemas; Administrador e especialista de concepção de base de dados; Advogados e solicitadores; Agente da administração tributária; Agente de seguros; Agente de serviços da segurança social; Agente de serviços de licenciamento; Agente imobiliário e gestor de propriedades; Agentes da PSP, Polícia Marítima, Polícia Municipal, sargentos e guardas da GNR; Agentes de crédito e empréstimos; Agentes funerários e embalsamadores; Agricultor de subsistência; Agricultor e criador de animais de produção combinada, de subsistência; Agricultor e trabalhador qualificado da agricultura e produção animal combinadas, orientados para o mercado; Agricultor e trabalhador qualificado de cereais e outras culturas extensivas; Agricultor e trabalhador qualificado de culturas agrícolas mistas; Agricultor e trabalhador qualificado de culturas de árvores e arbustos; Agricultor e trabalhador qualificado, da horticultura, floricultura, de viveiros e jardins; Ajudante de cozinha; Ajudante familiar; Alfaiates, costureiros, peleiros e chapeleiros; Analista de sistemas; Analista em gestão e organização; Analista financeiro; Apicultor e sericicultor; Aquicultores (aquacultores) e trabalhadores qualificados da aquicultura; Armador e montador de cabos metálicos; Arquitecto de edifícios; Arquitecto paisagista; Arquivistas e curadores de museus; Artesãos de artigos em madeira, cestaria e materiais similares; Artistas de artes visuais (plásticas); Assentadores de revestimentos e ladrilhadores; Assistente de estação de serviço ao condutor; Assistente de médicos; Assistente de venda de alimentos ao balcão; Assistentes de viagem e comissários; Astrólogos, adivinhadores e similares; Atletas e desportistas de competição; Audiologistas e terapeutas da fala; Autor e escritor; Auxiliar de cuidados de crianças; Auxiliar de enfermagem; Auxiliar de professor; Auxiliar de saúde; Avaliador de imóveis, seguros e outros bens; Avicultor e trabalhador qualificado da avicultura; Bailarinos e coreógrafos; Bibliotecários e outros especialistas de informação relacionados; Biólogos, botânicos, zoólogos e especialistas relacionados; Bombeiro; Cabeleireiro e barbeiro; Caçador qualificado (inclui com armadilhas) orientado para o mercado; Caixa bancário e similar; Calibrador e verificador de produtos (excepto alimentos e bebidas); Canalizador e montador de tubagens; Cantoneiros de limpeza, empregados de lavabos e similares; Carpinteiros e similares; Carregador de água e apanhador de lenha; Carregador de fogo e dinamitador; Carregadores e descarregadores não qualificados de mercadorias; Carteiro e similares; Cartógrafo, agrimensor, topógrafo e similares; Chefe

de cozinha; Chefe tradicional e chefe de aldeia; Classificador arquivista; Cobrador de facturas e similares; Codificador, revisor de provas e similares; Colocador de telhados e de coberturas; Comerciante de loja (estabelecimento); Compositores, músicos e cantores; Condutor de motociclos; Condutor de veículos accionados à mão ou ao pé; Condutor de veículos de tracção animal; Conserveiro de frutas, legumes e similares; Construtor de casas rudimentares; Consultor financeiro e de investimentos; Contabilista, auditor, revisor oficial de contas e similares; Controlador de tráfego aéreo; Corretor comercial; Corretor de bolsa, cambista e similares; Cozinheiro; Criador de animais de subsistência; Curtidores, preparadores e acabadores, de peles; Dactilógrafo e operador de processamento de texto; Decorador; Demonstrador; Desenhadores e técnicos afins; Designer, gráfico ou de comunicação e multimédia; Designers de produto, têxteis, moda e de interiores; Despachante, transitário e similares; Dietista e nutricionista; Director das indústrias de construção e de engenharia civil; Director das indústrias extractivas; Director das indústrias transformadoras; Director de recursos humanos; Director de sucursais de bancos, serviços financeiros e de seguros; Director dos serviços de apoio social; Director dos serviços de cuidados a pessoas idosas; Director dos serviços de cuidados de crianças; Director dos serviços de educação; Director dos serviços de saúde; Director e gerente de outros serviços, n.e.; Director e gerente de restauração (restaurantes e similares); Director e gerente dos centros desportivos, recreativos e culturais; Director e gerente, de hotéis e similares; Director financeiro; Director geral e gestor executivo, de empresas; Directores de compras, transportes, armazenagem, distribuição e relacionados; Directores de estratégia e planeamento; Directores de investigação e desenvolvimento; Directores de outros serviços especializados e profissionais com funções de comando, direcção ou chefia, das forças e serviços de segurança; Directores de produção na agricultura, produção animal e floresta; Directores de produção na pesca e aquicultura; Directores de publicidade e de relações públicas; Directores de vendas e marketing; Directores dos serviços das tecnologias da informação e comunicação (TIC); Directores e gerentes, do comércio a retalho e por grosso; Dirigente de organizações de interesse especial; Dirigente superior da Administração Pública; Economista; Educador de infância; Electricista de construções e similares; Electromecânico, electricista e instalador de máquinas e equipamentos eléctricos; Embalador manual da indústria transformadora; Empregado das agências de viagens; Empregado de banca nos casinos e outros empregados de apostas; Empregado de bar; Empregado de biblioteca; Empregado de controlo de registo dos serviços de transporte; Empregado de escritório em geral; Empregado de mesa; Empregado de serviço de pessoal; Empregado de serviços de apoio à produção; Empregado dos centros de chamadas; Empregados de aprovisionamento e armazém; Encadernadores e similares; Encarregado da construção; Encarregado da indústria extractiva; Encarregado da indústria transformadora; Encarregado de limpeza e de trabalhos domésticos em escritórios, hotéis e outros estabelecimentos; Encarregado de loja (estabelecimento); Enfermeiro especialista em saúde materna e obstétrica;

Enfermeiros e enfermeiros especialistas (excepto em saúde materna e obstétrica); Engenheiro de telecomunicações; Engenheiro do ambiente; Engenheiro electrónico; Engenheiro electrotécnico; Engenheiro industrial e de produção; Engenheiro mecânico; Engenheiro químico; Engenheiros agrónomos, florestais e consultores das pescas; Engenheiros civis; Engenheiros de minas, metalurgia e relacionados; Entrevistador de inquéritos e de estudos de mercado; Escrivão e similares; Especialista da protecção do ambiente; Especialista de redes informáticas; Especialista do trabalho social; Especialista em formação e desenvolvimento de recursos humanos; Especialista em higiene e saúde, ambiental e laboral; Especialista em medicina tradicional e alternativa; Especialista em métodos de ensino; Especialista em políticas da administração; Especialista em publicidade e marketing; Especialista em recursos humanos; Especialista em relações públicas; Especialista em vendas de tecnologias de informação e comunicação (TIC); Especialistas em vendas de material técnico e médico (excepto TIC); Estafetas, bagageiros e distribuidores; Esteticistas e trabalhadores similares; Estofadores e similares; Estucador; Farmacêutico; Filólogos, tradutores, intérpretes e outros linguistas; Filósofos, historiadores e especialistas de ciências políticas; Fiscal e cobrador de transportes públicos; Físicos e astrónomos; Fisioterapeuta; Forjadores, ferreiros, operadores de prensas de forjar, estampadores e similares; Formador em tecnologias de informação; Fotógrafo; Fumigador e outros controladores, de pragas e ervas daninhas; Geólogos, geofísicos e oceanógrafos; Governante doméstico; Guarda dos serviços prisionais; Guarda-freios, agulheiro e agente de manobras de caminhos-de-ferro; Guia intérprete; Inspector de alfândega e de fronteira; Inspector e detective da polícia; Inspectores e técnicos, da saúde, do trabalho e ambiente; Instalador de ar condicionado e de sistemas de refrigeração; Instalador e reparador de linhas eléctricas; Instalador e reparador, de tecnologias de informação e comunicação; Instrutor de condução; Instrutores e monitores de actividade física e recreação; Joalheiros, ourives e trabalhadores de diamantes industriais; Jornalista; Lapidadores, gravadores e pintores-decoradores, de vidro, cerâmica e outros materiais; Lavadeiro e engomador de roupa; Lavador de janelas; Lavador de veículos; Leitores de contadores e colectores de dinheiro, em máquinas de venda automática, parquímetros e similares; Limpadores de fachadas e de outras estruturas de edifícios; Locutor e apresentador, de rádio, de televisão e de outros meios de comunicação; Magistrado (Judicial e do Ministério Público); Manequim e outros modelos; Maquinista de locomotivas; Marceneiros e similares; Matemáticos, actuários, estaticistas e demógrafos; Mecânico e reparador de equipamentos electrónicos; Mecânico e reparador de veículos automóveis; Mecânico e reparador, de máquinas agrícolas e industriais; Médicos dentistas e estomatologistas; Médicos especializados; Médicos generalistas; Membro de ordem religiosa e técnicos de apoio religioso; Mergulhador; Meteorologista; Mineiros e trabalhadores das pedreiras; Ministro de culto; Montador de equipamentos eléctricos e electrónicos; Montador de maquinaria mecânica; Motorista de veículos pesados de mercadorias; Motoristas de autocarros e guarda-freios de eléctricos; Motoristas de

automóveis ligeiros, táxis e carrinhas; Não Responde; Oficiais da Força Aérea (NE); Oficiais da Marinha (NE); Oficiais do Exército (NE); Oficial de convés e piloto de navios; Oficial maquinista de navios; Oleiros e similares; Operador de central telefónica; Operador de contabilidade e escrituração comercial; Operador de dados de processamento de pagamentos; Operador de empilhadores; Operador de fundição; Operador de gruas, guindastes e similares; Operador de instalações para o fabrico de pasta de papel e de papel; Operador de instalações para o trabalho da madeira e cortiça; Operador de máquinas a vapor e caldeiras; Operador de máquinas agrícolas e florestais, móveis; Operador de máquinas de branquear, tingir e limpar, tecidos e outros têxteis; Operador de máquinas de costura; Operador de máquinas de embalar, encher e rotular; Operador de máquinas de escavação, terraplenagem e similares; Operador de máquinas de fabrico de calçado e similares; Operador de máquinas de lavandaria; Operador de máquinas de revestimento, metalização e acabamento de metais; Operador de máquinas de tecer e tricotar; Operador de máquinas e de equipamentos para trabalhar madeira e cortiça; Operador de máquinas para o fabrico de produtos de borracha; Operador de máquinas para o fabrico de produtos de matérias plásticas; Operador de máquinas para o fabrico de produtos de papel; Operador de máquinas para o fabrico de produtos fotográficos; Operador de máquinas para preparar peles com pêlo e couro; Operador de máquinas para preparar, fiar e bobinar, fibras têxteis; Operador de pré-impressão; Operador de registo de dados; Operador dos serviços de estatística, financeiros e seguros; Operadores de caixa e venda de bilhetes; Operadores de instalações de processamento de minérios e rochas; Operadores de instalações de transformação de metais; Operadores de instalações do fabrico de vidro e produtos cerâmicos; Operadores de instalações e máquinas do fabrico de produtos químicos; Operadores de máquinas do fabrico de produtos alimentares e similares; Operadores de máquinas para trabalhar cimento, pedra e outros minerais; Optometrista e óptico oftálmico; Organizador de conferências e eventos; Outras profissões elementares, n.e.; Outro pessoal de apoio de tipo administrativo, n.e.; Outro pessoal de recepção e de informação a clientes; Outro pessoal dos serviços de protecção e segurança; Outro trabalhador de limpeza manual; Outros agentes de negócios; Outros agentes de nível intermédio da Administração Pública, para aplicação da lei e similares; Outros analistas e programadores, de software e aplicações; Outros artistas e intérpretes criativos das artes do espectáculo; Outros directores de serviços de negócios e de administração; Outros especialistas do ensino, n.e.; Outros especialistas em assuntos jurídicos; Outros especialistas em base de dados e redes; Outros especialistas em engenharia (excepto electrotecnologia); Outros operadores de instalações fixas e de máquinas, n.e.; Outros operadores de máquinas para o fabrico de produtos têxteis, de pele com pêlo e couro; Outros produtores e trabalhadores qualificados da criação animal; Outros professores de arte; Outros professores de línguas; Outros professores de música; Outros profissionais da saúde, n.e.; Outros profissionais de nível intermédio da saúde, n.e.; Outros técnicos das ciências físicas e de engenharia; Outros técnicos

de controlo de processos industriais; Outros técnicos de nível intermédio das actividades culturais e artísticas; Outros trabalhadores da montagem; Outros trabalhadores dos cuidados pessoais e similares nos serviços de saúde; Outros trabalhadores dos serviços pessoais, n.e.; Outros trabalhadores não qualificados da indústria transformador; Outros trabalhadores qualificados da construção das estruturas básicas e similares; Outros trabalhadores qualificados do fabrico de instrumentos de precisão, artesãos e similares; Outros trabalhadores relacionados com vendas, n.e.; Padeiros, pasteleiros e confeiteiros; Parteira; Pedreiro, calceteiro e assentador de refractários; Penhorista e prestamista; Perfurador de poços, sondador e similares; Pescador, caçador e colector, de subsistência; Pescadores e trabalhadores qualificados da pesca do largo (alto mar); Pescadores e trabalhadores qualificados da pesca em águas costeiras e interiores; Pessoal de ambulâncias; Pessoal de companhia e ajudantes de quarto; Pessoal de informação administrativa; Piloto de aeronaves; Pintores à pistola e envernizadores; Pintores de construções e trabalhadores similares; Porteiro de edifícios; Praças da Força Aérea (NE); Praças da Marinha (NE); Praças do Exército (NE); Preparador de refeições rápidas; Preparador e montador de estruturas metálicas; Preparador e transformador, de tabaco e seus produtos; Preparadores de carne, peixe e similares; Prestador de cuidados a animais; Prestador de serviços na rua; Produtores e trabalhadores qualificados na produção animal de carne e de leite; Professor do ensino básico (1º ciclo); Professor do ensino especial; Professor dos ensinos básico (2º e 3º ciclos) e secundário; Professor dos ensinos universitário e superior; Professor dos ensinos, tecnológico, artístico e profissional; Profissão Desconhecida; Profissionais de nível intermédio da medicina tradicional e complementar; Profissional paramédico; Programador de aplicações; Programador de software; Programador Web e de multimédia; Provadores e classificadores, de alimentos e bebidas; Psicólogo; Químico; Realizadores, encenadores, produtores e directores relacionados, de cinema, teatro, televisão e rádio; Recepcionista de hotel; Recepcionista, excepto de hotel; Rectificador de rodas, polidor e afiador de metais; Reguladores e operadores de máquinas-ferramentas para trabalhar metais; Reparador de bicicletas e similares; Repositor de produtos em prateleiras; Representante comercial; Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos; Riscador de moldes e cortadores, de tecido, couro e similares; Sapateiros e similares; Sargentos da Força Aérea (NE); Sargentos da Marinha (NE); Sargentos do Exército (NE); Secretário administrativo e executivo; Secretário da área da medicina; Secretário da área jurídica; Segurança (vigilante privado), porteiros e similares; Sem Profissão; Serígrafo e outros operadores de impressão; Serralheiro de moldes, cunhos, cortantes e similares; Sociólogos, antropólogos e especialistas relacionados; Soldadores e trabalhadores de corte a oxi-gás; Sopradores, cortadores, polidores e acabadores, de vidro; Supervisor de pessoal administrativo; Técnico da área do emprego; Técnico da metalurgia de base e da indústria extractiva; Técnico da Web; Técnico das ciências da vida (excepto ciências médicas); Técnico de apoio aos utilizadores das tecnologias da informação e comunicação (TIC); Técnico de

compras; Técnico de controlo de instalações da indústria química; Técnico de controlo de instalações de produção de metais; Técnico de electricidade; Técnico de electrónica; Técnico de engenharia civil; Técnico de equipamento de diagnóstico e terapêutico; Técnico de manutenção e reparação de motores de avião; Técnico de nível intermédio de apoio social; Técnico de nível intermédio dos serviços jurídicos e relacionados; Técnico de operação de instalações de produção de energia; Técnico de operação de instalações de refinação de petróleo e gás natural; Técnico de próteses médicas e dentárias; Técnico de química industrial; Técnico de registos médicos e de informação sobre saúde; Técnico de secretariado; Técnico de segurança de sistemas electrónicos aeronáuticos; Técnico de telecomunicações; Técnico dos serviços de saúde comunitária; Técnico e assistente de veterinários; Técnico e assistente, de fisioterapia e similares; Técnico em redes e sistemas de computadores; Técnico florestal (inclui cinegético); Técnico operador das tecnologias de informação e comunicação (TIC); Técnicos administrativos de contabilidade; Técnicos da agricultura e da produção animal; Técnicos das ciências físicas e químicas; Técnicos de emissões de rádio e televisão e de gravação audiovisual e de sistemas de comunicações via rádio; Técnicos de galerias, bibliotecas, arquivos e museus; Técnicos de laboratório de anatomia patológica e medicina; Técnicos de nível intermédio, de estatística, matemática e similares; Técnicos de operação de incineradores e de instalações de tratamento de água; Técnicos de óptica ocular e de contactologia; Técnicos e assistentes farmacêuticos; Técnicos e inspectores de mecânica; Terapeuta e assistente dentário; Trabalhador da recolha de resíduos; Trabalhador da triagem de resíduos; Trabalhador de limpeza em casas particulares; Trabalhador de limpeza em escritórios, hotéis e outros estabelecimentos; Trabalhador de outros ofícios, n.e.; Trabalhador do fabrico de produtos lácteos; Trabalhador não qualificado da agricultura (exclui horticultura e floricultura); Trabalhador não qualificado da agricultura e produção animal combinadas; Trabalhador não qualificado da construção de edifícios; Trabalhador não qualificado da floresta; Trabalhador não qualificado da floricultura e horticultura; Trabalhador não qualificado da produção animal; Trabalhador não qualificado de engenharia civil; Trabalhador qualificado do fabrico e afinação de instrumentos musicais; Trabalhador qualificado do fabrico e reparação de instrumentos de precisão; Trabalhador qualificado em isolamentos acústicos e térmicos; Trabalhadores da pedra, canteiros e similares; Trabalhadores de betão armado e similares; Trabalhadores de chapas metálicas; Trabalhadores de costura, bordados e similares; Trabalhadores do tratamento da madeira e cortiça; Trabalhadores manuais de artigos têxteis, couro e materiais similares; Trabalhadores não qualificados das minas e pedreiras; Trabalhadores não qualificados, da pesca e aquicultura; Trabalhadores polivalentes; Trabalhadores qualificados da floresta e similares; Treinadores, instrutores e árbitros, de desportos; Tripulação de convés de navios e similares; Urbanista de cidade e tráfego; Vendedor ambulante (excepto de alimentos); Vendedor ambulante de produtos

alimentares; Vendedor ao domicílio; Vendedor de centros de contacto; Vendedor em loja (estabelecimento); Vendedor em quiosque e em mercados; Veterinário; Vidraceiro.

Lista de profissões mãe

Actor; Administrador de sistemas; Administrador e especialista de concepção de base de dados; Advogados e solicitadores; Agente da administração tributária; Agente de seguros; Agente de serviços da segurança social; Agente de serviços de licenciamento; Agente imobiliário e gestor de propriedades; Agentes da PSP, Polícia Marítima, Polícia Municipal, sargentos e guardas da GNR; Agentes de crédito e empréstimos; Agentes funerários e embalsamadores; Agricultor de subsistência; Agricultor e criador de animais de produção combinada, de subsistência; Agricultor e trabalhador qualificado da agricultura e produção animal combinadas, orientados para o mercado; Agricultor e trabalhador qualificado de cereais e outras culturas extensivas; Agricultor e trabalhador qualificado de culturas agrícolas mistas; Agricultor e trabalhador qualificado de culturas de árvores e arbustos; Agricultor e trabalhador qualificado, da horticultura, floricultura, de viveiros e jardins; Ajudante de cozinha; Ajudante familiar; Alfaiates, costureiros, peleiros e chapeleiros; Analista de sistemas; Analista em gestão e organização; Analista financeiro; Apicultor e sericicultor; Aquicultores (aquacultores) e trabalhadores qualificados da aquicultura; Armador e montador de cabos metálicos; Arquitecto de edifícios; Arquitecto paisagista; Arquivistas e curadores de museus; Artesãos de artigos em madeira, cestaria e materiais similares; Artistas de artes visuais (plásticas); Assentadores de revestimentos e ladrilhadores; Assistente de estação de serviço ao condutor; Assistente de médicos; Assistente de venda de alimentos ao balcão; Assistentes de viagem e comissários; Astrólogos, adivinhadores e similares; Atletas e desportistas de competição; Audiologistas e terapeutas da fala; Autor e escritor; Auxiliar de cuidados de crianças; Auxiliar de enfermagem; Auxiliar de professor; Auxiliar de saúde; Avaliador de imóveis, seguros e outros bens; Avicultor e trabalhador qualificado da avicultura; Bailarinos e coreógrafos; Bibliotecários e outros especialistas de informação relacionados; Biólogos, botânicos, zoólogos e especialistas relacionados; Bombeiro; Cabeleireiro e barbeiro; Caçador qualificado (inclui com armadilhas) orientado para o mercado; Caixa bancário e similar; Calibrador e verificador de produtos (excepto alimentos e bebidas); Canalizador e montador de tubagens; Cantoneiros de limpeza, empregados de lavabos e similares; Carpinteiros e similares; Carregador de água e apanhador de lenha; Carregador de fogo e dinamitador; Carregadores e descarregadores não qualificados de mercadorias; Carteiro e similares; Cartógrafo, agrimensor, topógrafo e similares; Chefe de cozinha; Chefe tradicional e chefe de aldeia; Classificador arquivista; Cobrador de facturas e similares; Codificador, revisor de provas e similares; Colocador de telhados e de coberturas; Comerciante de loja (estabelecimento); Compositores, músicos e cantores; Condutor de motociclos; Condutor de veículos accionados à mão ou ao pé; Conserveiro de frutas, legumes e similares;

Construtor de casas rudimentares; Consultor financeiro e de investimentos; Contabilista, auditor, revisor oficial de contas e similares; Controlador de tráfego aéreo; Corretor comercial; Corretor de bolsa, cambista e similares; Cozinheiro; Criador de animais de subsistência; Curtidores, preparadores e acabadores, de peles; Dactilógrafo e operador de processamento de texto; Decorador; Demonstrador; Desenhadores e técnicos afins; Designer, gráfico ou de comunicação e multimédia; Designers de produto, têxteis, moda e de interiores; Despachante, transitário e similares; Dietista e nutricionista; Director das indústrias de construção e de engenharia civil; Director das indústrias extractivas; Director das indústrias transformadoras; Director de recursos humanos; Director de sucursais de bancos, serviços financeiros e de seguros; Director dos serviços de apoio social; Director dos serviços de cuidados a pessoas idosas; Director dos serviços de cuidados de crianças; Director dos serviços de educação; Director dos serviços de saúde; Director e gerente de outros serviços, n.e.; Director e gerente de restauração (restaurantes e similares); Director e gerente dos centros desportivos, recreativos e culturais; Director e gerente, de hotéis e similares; Director financeiro; Director geral e gestor executivo, de empresas; Directores de compras, transportes, armazenagem, distribuição e relacionados; Directores de estratégia e planeamento; Directores de investigação e desenvolvimento; Directores de outros serviços especializados e profissionais com funções de comando, direcção ou chefia, das forças e serviços de segurança; Directores de produção na agricultura, produção animal e floresta; Directores de produção na pesca e aquicultura; Directores de publicidade e de relações públicas; Directores de vendas e marketing; Directores dos serviços das tecnologias da informação e comunicação (TIC); Directores e gerentes, do comércio a retalho e por grosso; Dirigente de organizações de interesse especial; Dirigente superior da Administração Pública; Economista; Educador de infância; Electricista de construções e similares; Electromecânico, electricista e instalador de máquinas e equipamentos eléctricos; Embalador manual da indústria transformadora; Empregado das agências de viagens; Empregado de banca nos casinos e outros empregados de apostas; Empregado de bar; Empregado de biblioteca; Empregado de controlo de registo dos serviços de transporte; Empregado de escritório em geral; Empregado de mesa; Empregado de serviço de pessoal; Empregado de serviços de apoio à produção; Empregado dos centros de chamadas; Empregados de aprovisionamento e armazém; Encadernadores e similares; Encarregado da construção; Encarregado da indústria extractiva; Encarregado da indústria transformadora; Encarregado de limpeza e de trabalhos domésticos em escritórios, hotéis e outros estabelecimentos; Encarregado de loja (estabelecimento); Enfermeiro especialista em saúde materna e obstétrica; Enfermeiros e enfermeiros especialistas (excepto em saúde materna e obstétrica); Engenheiro de telecomunicações; Engenheiro do ambiente; Engenheiro electrónico; Engenheiro electrotécnico; Engenheiro industrial e de produção; Engenheiro mecânico; Engenheiro químico; Engenheiros agrónomos, florestais e consultores das pescas; Engenheiros civis; Engenheiros de minas, metalurgia

e relacionados; Entrevistador de inquéritos e de estudos de mercado; Escrivão e similares; Especialista da protecção do ambiente; Especialista de redes informáticas; Especialista do trabalho social; Especialista em formação e desenvolvimento de recursos humanos; Especialista em higiene e saúde, ambiental e laboral; Especialista em medicina tradicional e alternativa; Especialista em métodos de ensino; Especialista em políticas da administração; Especialista em publicidade e marketing; Especialista em recursos humanos; Especialista em relações públicas; Especialista em vendas de tecnologias de informação e comunicação (TIC); Especialistas em vendas de material técnico e médico (excepto TIC); Estafetas, bagageiros e distribuidores; Esteticistas e trabalhadores similares; Estofadores e similares; Estucador; Farmacêutico; Filólogos, tradutores, intérpretes e outros linguistas; Filósofos, historiadores e especialistas de ciências políticas; Fiscal e cobrador de transportes públicos; Físicos e astrónomos; Fisioterapeuta; Forjadores, ferreiros, operadores de prensas de forjar, estampadores e similares; Formador em tecnologias de informação; Fotógrafo; Fumigador e outros controladores, de pragas e ervas daninhas; Geólogos, geofísicos e oceanógrafos; Governante doméstico; Guarda dos serviços prisionais; Guarda-freios, agulheiro e agente de manobras de caminhos-de-ferro; Guia intérprete; Inspector de alfândega e de fronteira; Inspector e detective da polícia; Inspectores e técnicos, da saúde, do trabalho e ambiente; Instalador de ar condicionado e de sistemas de refrigeração; Instalador e reparador de linhas eléctricas; Instalador e reparador, de tecnologias de informação e comunicação; Instrutor de condução; Instrutores e monitores de actividade física e recreação; Joalheiros, ourives e trabalhadores de diamantes industriais; Jornalista; Lapidadores, gravadores e pintores-decoradores, de vidro, cerâmica e outros materiais; Lavadeiro e engomador de roupa; Lavador de janelas; Lavador de veículos; Leitores de contadores e colectores de dinheiro, em máquinas de venda automática, parquímetros e similares; Limpadores de fachadas e de outras estruturas de edifícios; Locutor e apresentador, de rádio, de televisão e de outros meios de comunicação; Magistrado (Judicial e do Ministério Público); Manequim e outros modelos; Maquinista de locomotivas; Marceneiros e similares; Matemáticos, actuários, estaticistas e demógrafos; Mecânico e reparador de equipamentos electrónicos; Mecânico e reparador de veículos automóveis; Mecânico e reparador, de máquinas agrícolas e industriais; Médicos dentistas e estomatologistas; Médicos especializados; Médicos generalistas; Membro de ordem religiosa e técnicos de apoio religioso; Mergulhador; Meteorologista; Mineiros e trabalhadores das pedreiras; Ministro de culto; Montador de equipamentos eléctricos e electrónicos; Montador de maquinaria mecânica; Motorista de veículos pesados de mercadorias; Motoristas de autocarros e guarda-freios de eléctricos; Motoristas de automóveis ligeiros, táxis e carrinhas; Não Responde; Oficiais da Força Aérea (NE); Oficiais da Marinha (NE); Oficiais do Exército (NE); Oficial de convés e piloto de navios; Oficial maquinista de navios; Oleiros e similares; Operador de central telefónica; Operador de contabilidade e escrituração comercial; Operador de dados de processamento de pagamentos; Operador de empilhadores; Operador de

fundição; Operador de gruas, guindastes e similares; Operador de instalações para o fabrico de pasta de papel e de papel; Operador de instalações para o trabalho da madeira e cortiça; Operador de máquinas a vapor e caldeiras; Operador de máquinas agrícolas e florestais, móveis; Operador de máquinas de branquear, tingir e limpar, tecidos e outros têxteis; Operador de máquinas de costura; Operador de máquinas de embalar, encher e rotular; Operador de máquinas de escavação, terraplenagem e similares; Operador de máquinas de fabrico de calçado e similares; Operador de máquinas de lavandaria; Operador de máquinas de revestimento, metalização e acabamento de metais; Operador de máquinas de tecer e tricotar; Operador de máquinas e de equipamentos para trabalhar madeira e cortiça; Operador de máquinas para o fabrico de produtos de borracha; Operador de máquinas para o fabrico de produtos de matérias plásticas; Operador de máquinas para o fabrico de produtos de papel; Operador de máquinas para o fabrico de produtos fotográficos; Operador de máquinas para preparar peles com pêlo e couro; Operador de máquinas para preparar, fiar e bobinar, fibras têxteis; Operador de pré-impressão; Operador de registo de dados; Operador dos serviços de estatística, financeiros e seguros; Operadores de caixa e venda de bilhetes; Operadores de instalações de processamento de minérios e rochas; Operadores de instalações de transformação de metais; Operadores de instalações do fabrico de vidro e produtos cerâmicos; Operadores de instalações e máquinas do fabrico de produtos químicos; Operadores de máquinas do fabrico de produtos alimentares e similares; Operadores de máquinas para trabalhar cimento, pedra e outros minerais; Optometrista e óptico oftálmico; Organizador de conferências e eventos; Outras profissões elementares, n.e.; Outro pessoal de apoio de tipo administrativo, n.e.; Outro pessoal de recepção e de informação a clientes; Outro pessoal dos serviços de protecção e segurança; Outro trabalhador de limpeza manual; Outros agentes de negócios; Outros agentes de nível intermédio da Administração Pública, para aplicação da lei e similares; Outros analistas e programadores, de software e aplicações; Outros artistas e intérpretes criativos das artes do espectáculo; Outros directores de serviços de negócios e de administração; Outros especialistas do ensino, n.e.; Outros especialistas em assuntos jurídicos; Outros especialistas em base de dados e redes; Outros especialistas em engenharia (excepto electrotecnologia); Outros operadores de instalações fixas e de máquinas, n.e.; Outros operadores de máquinas para o fabrico de produtos têxteis, de pele com pêlo e couro; Outros produtores e trabalhadores qualificados da criação animal; Outros professores de arte; Outros professores de línguas; Outros professores de música; Outros profissionais da saúde, n.e.; Outros profissionais de nível intermédio da saúde, n.e.; Outros técnicos das ciências físicas e de engenharia; Outros técnicos de controlo de processos industriais; Outros técnicos de nível intermédio das actividades culturais e artísticas; Outros trabalhadores da montagem; Outros trabalhadores dos cuidados pessoais e similares nos serviços de saúde; Outros trabalhadores dos serviços pessoais, n.e.; Outros trabalhadores não qualificados da indústria transformador; Outros trabalhadores qualificados da construção das

estruturas básicas e similares; Outros trabalhadores qualificados do fabrico de instrumentos de precisão, artesãos e similares; Outros trabalhadores relacionados com vendas, n.e.; Padeiros, pasteleiros e confeiteiros; Parteira; Pedreiro, calceteiro e assentador de refractários; Penhorista e prestamista; Perfurador de poços, sondador e similares; Pescador, caçador e colector, de subsistência; Pescadores e trabalhadores qualificados da pesca do largo (alto mar); Pescadores e trabalhadores qualificados da pesca em águas costeiras e interiores; Pessoal de ambulâncias; Pessoal de companhia e ajudantes de quarto; Pessoal de informação administrativa; Piloto de aeronaves; Pintores à pistola e envernizadores; Pintores de construções e trabalhadores similares; Porteiro de edifícios; Praças da Força Aérea (NE); Praças da Marinha (NE); Praças do Exército (NE); Preparador de refeições rápidas; Preparador e montador de estruturas metálicas; Preparador e transformador, de tabaco e seus produtos; Preparadores de carne, peixe e similares; Prestador de cuidados a animais; Prestador de serviços na rua; Produtores e trabalhadores qualificados na produção animal de carne e de leite; Professor do ensino básico (1º ciclo); Professor do ensino especial; Professor dos ensinos básico (2º e 3º ciclos) e secundário; Professor dos ensinos universitário e superior; Professor dos ensinos, tecnológico, artístico e profissional; Profissão Desconhecida; Profissionais de nível intermédio da medicina tradicional e complementar; Profissional paramédico; Programador de aplicações; Programador de software; Programador Web e de multimédia; Provadores e classificadores, de alimentos e bebidas; Psicólogo; Químico; Realizadores, encenadores, produtores e directores relacionados, de cinema, teatro, televisão e rádio; Recepcionista de hotel; Recepcionista, excepto de hotel; Rectificador de rodas, polidor e afiador de metais; Reguladores e operadores de máquinas-ferramentas para trabalhar metais; Reparador de bicicletas e similares; Repositor de produtos em prateleiras; Representante comercial; Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos; Riscador de moldes e cortadores, de tecido, couro e similares; Sapateiros e similares; Sargentos da Força Aérea (NE); Sargentos da Marinha (NE); Sargentos do Exército (NE); Secretário administrativo e executivo; Secretário da área da medicina; Secretário da área jurídica; Segurança (vigilante privado), porteiros e similares; Sem Profissão; Serígrafo e outros operadores de impressão; Serralheiro de moldes, cunhos, cortantes e similares; Sociólogos, antropólogos e especialistas relacionados; Soldadores e trabalhadores de corte a oxi-gás; Sopradores, cortadores, polidores e acabadores, de vidro; Supervisor de pessoal administrativo; Técnico da área do emprego; Técnico da metalurgia de base e da indústria extractiva; Técnico da Web; Técnico das ciências da vida (excepto ciências médicas); Técnico de apoio aos utilizadores das tecnologias da informação e comunicação (TIC); Técnico de compras; Técnico de controlo de instalações da indústria química; Técnico de controlo de instalações de produção de metais; Técnico de electricidade; Técnico de electrónica; Técnico de engenharia civil; Técnico de equipamento de diagnóstico e terapêutico; Técnico de manutenção e reparação de motores de avião; Técnico de nível intermédio de apoio social; Técnico de nível intermédio dos serviços

jurídicos e relacionados; Técnico de operação de instalações de produção de energia; Técnico de operação de instalações de refinação de petróleo e gás natural; Técnico de próteses médicas e dentárias; Técnico de química industrial; Técnico de registos médicos e de informação sobre saúde; Técnico de secretariado; Técnico de segurança de sistemas electrónicos aeronáuticos; Técnico de telecomunicações; Técnico dos serviços de saúde comunitária; Técnico e assistente de veterinários; Técnico e assistente, de fisioterapia e similares; Técnico em redes e sistemas de computadores; Técnico florestal (inclui cinegético); Técnico operador das tecnologias de informação e comunicação (TIC); Técnicos administrativos de contabilidade; Técnicos da agricultura e da produção animal; Técnicos das ciências físicas e químicas; Técnicos de emissões de rádio e televisão e de gravação audiovisual e de sistemas de comunicações via rádio; Técnicos de galerias, bibliotecas, arquivos e museus; Técnicos de laboratório de anatomia patológica e medicina; Técnicos de nível intermédio, de estatística, matemática e similares; Técnicos de operação de incineradores e de instalações de tratamento de água; Técnicos de óptica ocular e de contactologia; Técnicos e assistentes farmacêuticos; Técnicos e inspectores de mecânica; Terapeuta e assistente dentário; Trabalhador da recolha de resíduos; Trabalhador da triagem de resíduos; Trabalhador de limpeza em casas particulares; Trabalhador de limpeza em escritórios, hotéis e outros estabelecimentos; Trabalhador de outros ofícios, n.e.; Trabalhador do fabrico de produtos lácteos; Trabalhador não qualificado da agricultura (exclui horticultura e floricultura); Trabalhador não qualificado da agricultura e produção animal combinadas; Trabalhador não qualificado da construção de edifícios; Trabalhador não qualificado da floresta; Trabalhador não qualificado da floricultura e horticultura; Trabalhador não qualificado da produção animal; Trabalhador não qualificado de engenharia civil; Trabalhador qualificado do fabrico e afinação de instrumentos musicais; Trabalhador qualificado do fabrico e reparação de instrumentos de precisão; Trabalhador qualificado em isolamentos acústicos e térmicos; Trabalhadores da pedra, canteiros e similares; Trabalhadores de betão armado e similares; Trabalhadores de chapas metálicas; Trabalhadores de costura, bordados e similares; Trabalhadores do tratamento da madeira e cortiça; Trabalhadores manuais de artigos têxteis, couro e materiais similares; Trabalhadores não qualificados das minas e pedreiras; Trabalhadores não qualificados, da pesca e aquicultura; Trabalhadores polivalentes; Trabalhadores qualificados da floresta e similares; Treinadores, instrutores e árbitros, de desportos; Tripulação de convés de navios e similares; Urbanista de cidade e tráfego; Vendedor ambulante (excepto de alimentos); Vendedor ambulante de produtos alimentares; Vendedor ao domicílio; Vendedor de centros de contacto; Vendedor em loja (estabelecimento); Vendedor em quiosque e em mercados; Veterinário; Vidraceiro.

Lista de países da naturalidade do pai

Afeganistão; África do Sul; Albânia; Alemanha; Andorra; Angola; Anguila; Antárctica; Antilhas Holandesas (extinto); Arábia Saudita; Argélia; Argentina; Arménia; Aruba; Austrália; Áustria; Azerbaijão; Bahamas; Bahrain; Bangladeche; Bangladesh; Barbados; Bélgica; Benim; Bermudas; Bielorrússia; Bielorússia; Bolívia, Estado Plurinacional da; Bósnia-Herzegovina; Botswana; Brasil; Brunei Darussalam; Bulgária; Burkina Faso; Cabo Verde; Camarões; Camboja; Canadá; Catar; Cazaquistão; Centro-Africana (República); Chade; Chile; China; Chipre; Colômbia; Congo; Congo (República Democrática do); Congo-Kinshasa; Coreia (República da); Costa do Marfim; Costa Rica; Croácia; Cuba; Dinamarca; Dominica; Egipto; El Salvador; Em Dúvida; Emiratos Árabes Unidos; Equador; Eritreia; Eslováquia; Eslovénia; Espanha; Estados Unidos; Estados Unidos da América; Estónia; Etiópia; Filipinas; Finlândia; França; Gabão; Gâmbia; Gana; Geórgia; Geórgia do Sul e Ilhas Sandwich; Grécia; Guadalupe; Guatemala; Guiana; Guiné; Guiné Equatorial; Guiné-Bissau; Haiti; Honduras; Hong Kong; Hungria; Iémen; Ilhas Caimão; Ilhas Virgens (Britânicas); Índia; Indonésia; Irão; Irão (República Islâmica); Iraque; Irlanda; Islândia; Israel; Itália; Jamaica; Japão; Jordânia; Kuwait; Laos (República Popular Democrática do); Letónia; Líbano; Libéria; Líbia (Jamahiriya Árabe da); Lituânia; Luxemburgo; Macau; Macedónia (Antiga República Jugoslava da); Madagáscar; Malásia; Malavi; Malawi; Mali; Malta; Marrocos; Maurícias; Mauritânia; México; Moçambique; Moldávia; Moldova (República de); Mónaco; Mongólia; Namíbia; Nepal; Nicarágua; Nigéria; Niue; Noruega; Nova Zelândia; Outros países Africanos; Outros países Americanos; Outros países Asiáticos; Outros países Europeus; Países Baixos; Países e territórios ignorados; Panamá; Paquistão; Paraguai; Peru; Polinésia Francesa; Polónia; Porto Rico; Portugal; Quénia; Quirguizistão; Regiões polares; Reino Unido; República Checa; República Dominicana; Reunião; Roménia; Ruanda; Rússia; Rússia (Federação da); Saara Ocidental; Samoa; Samoa Americana; Santa Sé (Cidade Estado do Vaticano); São Marino; São Martinho (parte holandesa); São Tomé e Príncipe; São Vicente e Granadinas; Seicheles; Senegal; Serra Leoa; Sérvia; Sérvia e Montenegro (extinto); Seychelles; Singapura; Síria (República Árabe da); Somália; Sri Lanka; Suazilândia; Sudão; Sudão do Sul; Suécia; Suíça; Suriname; Tailândia; Taiwan (Província da China); Tajiquistão; Tanzânia, República Unida da; Território Britânico do Oceano Índico; Território Palestiniano Ocupado; Timor Leste; Timor-Leste; Togo; Trindade e Tobago; Tunísia; Turquemenistão; Turquia; Ucrânia; Uganda; Uruguai; Usbequistão; Vanuatu; Venezuela; Venezuela, República Bolivariana da; Vietname; Zâmbia; Zimbabué; Zimbabwe.

Lista de países da naturalidade da mãe

Afeganistão; África do Sul; Albânia; Alemanha; Andorra; Angola; Anguila; Antárctica; Antígua e Barbuda; Arábia Saudita; Argélia; Argentina; Arménia; Austrália; Áustria; Azerbaijão; Bahamas; Bahrain; Bangladeche; Bangladesh; Barbados; Bélgica; Belize; Benim; Bermudas; Bielorrússia; Bielorússia; Bolívia, Estado Plurinacional da; Bósnia-Herzegovina; Botswana; Brasil; Brunei Darussalam;

Bulgária; Burkina Faso; Burundi; Butão; Cabo Verde; Camarões; Canadá; Catar; Cazaquistão; Centro-Africana (República); Chade; Checoslováquia; Chile; China; Chipre; Colômbia; Congo; Congo (República Democrática do); Coreia (República da); Coreia (República Popular Democrática da); Costa do Marfim; Costa Rica; Croácia; Cuba; Dinamarca; Dominica; Egipto; El Salvador; Em Dúvida; Emiratos Árabes Unidos; Equador; Eritreia; Eslováquia; Eslovénia; Espanha; Estados Unidos; Estados Unidos da América; Estónia; Etiópia; Filipinas; Finlândia; França; Gabão; Gâmbia; Gana; Geórgia; Geórgia do Sul e Ilhas Sandwich; Gibraltar; Grécia; Guatemala; Guiana; Guiana Francesa; Guiné; Guiné Equatorial; Guiné-Bissau; Haiti; Honduras; Hong Kong; Hungria; Iémen; Ilha Bouvet; Ilhas Faroé; Ilhas Fiji; Índia; Indonésia; Irão; Irão (República Islâmica); Iraque; Irlanda; Islândia; Israel; Itália; Jamaica; Japão; Kiribati; Laos (República Popular Democrática do); Letónia; Líbano; Libéria; Líbia (Jamahiriya Árabe da); Lituânia; Luxemburgo; Macau; Macedónia (Antiga República Jugoslava da); Madagáscar; Malásia; Malawi; Maldivas; Mali; Malta; Marrocos; Mauritânia; Mayotte; México; Moçambique; Moldávia; Moldova (República de); Mónaco; Mongólia; Namíbia; Nepal; Nicarágua; Nigéria; Noruega; Nova Zelândia; Omã; Outros países Africanos; Outros países Americanos; Outros países Asiáticos; Outros países Europeus; Países Baixos; Países e territórios ignorados; Panamá; Paquistão; Paraguai; Peru; Polinésia Francesa; Polónia; Porto Rico; Portugal; Quénia; Quirguizistão; Regiões polares; Reino Unido; República Checa; República Dominicana; Roménia; Ruanda; Rússia; Rússia (Federação da); Samoa; Samoa Americana; São Bartolomeu; São Martinho (parte holandesa); São Tomé e Príncipe; São Vicente e Granadinas; Senegal; Serra Leoa; Sérvia; Sérvia e Montenegro (extinto); Singapura; Síria (República Árabe da); Somália; Sri Lanka; Suazilândia; Sudão; Sudão do Sul; Suécia; Suíça; Suriname; Tailândia; Taiwan (Província da China); Tajiquistão; Tanzânia, República Unida da; Território Britânico do Oceano Índico; Território Palestiniano Ocupado; Territórios Franceses do Sul; Timor Leste; Timor-Leste; Togo; Tunísia; Turquemenistão; Turquia; Tuvalu; Ucrânia; Uganda; Uruguai; Usbequistão; Vanuatu; Venezuela; Venezuela, República Bolivariana da; Vietname; Zâmbia; Zimbabwe.

Lista de países da nacionalidade dos alunos

Afeganistão; África do Sul; Albânia; Alemanha; Andorra; Angola; Anguila; Antígua e Barbuda; Arábia Saudita; Argélia; Argentina; Arménia; Austrália; Áustria; Bahamas; Bangladesh; Bélgica; Bermudas; Bielorrússia; Bolívia, Estado Plurinacional da; Bósnia-Herzegovina; Botswana; Brasil; Brunei Darussalam; Bulgária; Burkina Faso; Burundi; Cabo Verde; Camarões; Canadá; Catar; Cazaquistão; Chile; China; Colômbia; Comores; Congo; Congo (República Democrática do); Coreia (República da); Coreia (República Popular Democrática da); Costa do Marfim; Costa Rica; Croácia; Cuba; Dinamarca; Egipto; El Salvador; Emiratos Árabes Unidos; Equador; Eritreia; Eslováquia; Eslovénia; Espanha; Estados Unidos; Estónia; Etiópia; Filipinas; Finlândia; França; Gabão; Gâmbia; Gana; Geórgia; Grécia; Guadalupe; Guatemala; Guiana; Guiana Francesa; Guiné; Guiné Equatorial; Guiné-Bissau; Honduras;

Hong Kong; Hungria; Iémen; Ilha Norfolk; Ilhas Aland; Ilhas Marshall; Ilhas Virgens (Britânicas); Índia; Indonésia; Irão (República Islâmica); Iraque; Irlanda; Islândia; Israel; Itália; Jamaica; Japão; Jordânia; Kiribati; Laos (República Popular Democrática do); Lesoto; Letónia; Líbano; Libéria; Líbia (Jamahiriya Árabe da); Liechtenstein; Lituânia; Luxemburgo; Macau; Macedónia (Antiga República Jugoslava da); Malásia; Malawi; Maldivas; Mali; Malta; Marrocos; Mauritânia; México; Moçambique; Moldova (República de); Mónaco; Mongólia; Namíbia; Nepal; Nicarágua; Nigéria; Noruega; Omã; Outros países Africanos; Outros países Americanos; Outros países Asiáticos; Outros países Europeus; Países Baixos; Países e territórios ignorados; Panamá; Papuásia-Nova Guiné; Paquistão; Paraguai; Peru; Polinésia Francesa; Polónia; Porto Rico; Portugal; Quénia; Quirguizistão; Reino Unido; República Checa; República Dominicana; Roménia; Ruanda; Rússia (Federação da); São Martinho (parte holandesa); São Tomé e Príncipe; Senegal; Serra Leoa; Sérvia; Sérvia e Montenegro (extinto); Singapura; Síria (República Árabe da); Somália; Sri Lanka; Suazilândia; Sudão; Sudão do Sul; Suécia; Suíça; Suriname; Tailândia; Taiwan (Província da China); Tajiquistão; Tanzânia, República Unida da; Território Palestiniano Ocupado; Timor Leste; Togo; Tunísia; Turquia; Ucrânia; Uruguai; Usbequistão; Vanuatu; Venezuela, República Bolivariana da; Vietname; Zâmbia; Zimbabwe.

Lista de países da nacionalidade do pai

Afeganistão; África do Sul; Albânia; Alemanha; Andorra; Angola; Anguila; Antilhas Holandesas (extinto); Arábia Saudita; Argélia; Argentina; Arménia; Austrália; Áustria; Azerbaijão; Bahrain; Bangladeche; Bangladesh; Barbados; Bélgica; Benim; Bermudas; Bielorrússia; Bielorússia; Bolívia, Estado Plurinacional da; Bósnia-Herzegovina; Botswana; Brasil; Brunei Darussalam; Bulgária; Burkina Faso; Burquina Faso; Butão; Cabo Verde; Camarões; Camboja; Canadá; Catar; Cazaquistão; Centro-Africana (República); Chade; Chile; China; Chipre; Colômbia; Comores; Congo; Congo (República Democrática do); Coreia (República da); Coreia (República Popular Democrática da); Costa do Marfim; Costa Rica; Croácia; Cuba; Dinamarca; Egipto; El Salvador; Em Dúvida; Emiratos Árabes Unidos; Equador; Eritreia; Eslováquia; Eslovénia; Espanha; Estados Unidos; Estados Unidos da América; Estónia; Etiópia; Filipinas; Finlândia; França; Gabão; Gâmbia; Gana; Geórgia; Geórgia do Sul e Ilhas Sandwich; Grécia; Guadalupe; Guatemala; Guiana; Guiana Francesa; Guiné; Guiné Equatorial; Guiné-Bissau; Haiti; Honduras; Hong Kong; Hungria; Iémen; Ilhas Caimão; Ilhas Menores Distantes dos Estados Unidos; Ilhas Virgens (Britânicas); Índia; Indonésia; Irão; Irão (República Islâmica); Iraque; Irlanda; Islândia; Israel; Itália; Jamaica; Japão; Jordânia; Letónia; Líbano; Libéria; Líbia (Jamahiriya Árabe da); Lituânia; Luxemburgo; Macau; Macedónia (Antiga República Jugoslava da); Malásia; Malavi; Malawi; Mali; Malta; Marrocos; Mauritânia; México; Moçambique; Moldávia; Moldova (República de); Mónaco; Mongólia; Namíbia; Nauru; Nepal; Nicarágua; Niger; Nigéria; Noruega; Nova Zelândia; Omã; Outros países Africanos; Outros países Americanos; Outros países Asiáticos; Outros países da Oceania;

Outros países Europeus; País Desconhecido; Países Baixos; Países e territórios ignorados; Palau; Panamá; Papuásia-Nova Guiné; Paquistão; Paraguai; Peru; Polinésia Francesa; Polónia; Porto Rico; Portugal; Quénia; Quirguizistão; Regiões polares; Reino Unido; República Checa; República Dominicana; Roménia; Ruanda; Rússia; Rússia (Federação da); Samoa Americana; São Marino; São Martinho (parte holandesa); São Tomé e Príncipe; São Vicente e Granadinas; Seicheles; Senegal; Serra Leoa; Sérvia; Sérvia e Montenegro (extinto); Seychelles; Singapura; Síria (República Árabe da); Somália; Sri Lanka; Suazilândia; Sudão; Sudão do Sul; Suécia; Suíça; Tailândia; Tajiquistão; Tanzânia, República Unida da; Território Britânico do Oceano Índico; Território Palestiniano Ocupado; Timor Leste; Timor-Leste; Togo; Trindade e Tobago; Tunísia; Turquemenistão; Turquia; Ucrânia; Uganda; Uruguai; Usbequistão; Venezuela; Venezuela, República Bolivariana da; Vietname; Zâmbia; Zimbabué; Zimbabwe.

Lista de países da nacionalidade da mãe

Afeganistão; África do Sul; Albânia; Alemanha; Andorra; Angola; Anguila; Antárctica; Antígua e Barbuda; Antilhas Holandesas (extinto); Arábia Saudita; Argélia; Argentina; Arménia; Austrália; Áustria; Azerbaijão; Bahamas; Bangladeche; Bangladesh; Barbados; Bélgica; Belize; Benim; Bielorrússia; Bielorússia; Bolívia, Estado Plurinacional da; Bósnia-Herzegovina; Botswana; Brasil; Brunei Darussalam; Bulgária; Burkina Faso; Burundi; Butão; Cabo Verde; Camarões; Camboja; Canadá; Catar; Cazaquistão; Centro-Africana (República); Chade; Checoslováquia; Chile; China; Chipre; Colômbia; Congo; Congo (República Democrática do); Coreia (República da); Coreia (República Popular Democrática da); Costa do Marfim; Costa Rica; Croácia; Cuba; Curaçau; Dinamarca; Dominica; Egipto; El Salvador; Emiratos Árabes Unidos; Equador; Eritreia; Eslováquia; Eslovénia; Espanha; Estados Unidos; Estados Unidos da América; Estónia; Etiópia; Filipinas; Finlândia; França; Gabão; Gâmbia; Gana; Geórgia; Geórgia do Sul e Ilhas Sandwich; Grécia; Guadalupe; Guatemala; Guiana; Guiana Francesa; Guiné; Guiné Equatorial; Guiné-Bissau; Haiti; Honduras; Hong Kong; Hungria; Iémen; Ilha Bouvet; Índia; Indonésia; Irão; Irão (República Islâmica); Iraque; Irlanda; Islândia; Israel; Itália; Jamaica; Japão; Lesoto; Letónia; Líbano; Libéria; Líbia (Jamahiriya Árabe da); Lituânia; Luxemburgo; Macau; Macedónia (Antiga República Jugoslava da); Madagáscar; Malásia; Malawi; Maldivas; Mali; Malta; Marrocos; Mauritânia; México; Micronésia (Estados Federados da); Moçambique; Moldávia; Moldova (República de); Mónaco; Mongólia; Namíbia; Nepal; Nicarágua; Niger; Nigéria; Noruega; Nova Zelândia; Outros países Africanos; Outros países Americanos; Outros países Asiáticos; Outros países da Oceania; Outros países Europeus; Países Baixos; Países e territórios ignorados; Panamá; Paquistão; Paraguai; Peru; Pitcairn; Polinésia Francesa; Polónia; Porto Rico; Portugal; Quénia; Quirguizistão; Reino Unido; República Checa; República Dominicana; Reunião; Roménia; Ruanda; Rússia; Rússia (Federação da); Samoa; Samoa Americana; São Martinho (parte holandesa); São Tomé e Príncipe; Senegal; Serra Leoa; Sérvia; Sérvia

e Montenegro (extinto); Singapura; Síria (República Árabe da); Somália; Sri Lanka; Suazilândia; Sudão; Sudão do Sul; Suécia; Suíça; Suriname; Tailândia; Tajiquistão; Tanzânia, República Unida da; Território Britânico do Oceano Índico; Territórios Franceses do Sul; Timor Leste; Togo; Tonga; Tunísia; Turquemenistão; Turquia; Ucrânia; Uganda; Uruguai; Usbequistão; Venezuela; Venezuela, República Bolivariana da; Vietname; Zâmbia; Zimbabwe.

Anexo B – Distribuição das diferentes origens nacionais por regiões

Como explanado no ponto 2.2.4, as origens nacionais foram agregadas em regiões do seguinte modo:

PAÍSES	REGIÃO
Brasil	Brasil
Angola	PALOP
França	Europa ocidental
Cabo Verde	PALOP
Moçambique	PALOP
Ucrânia	Rússia e ásia central
Guiné-Bissau	PALOP
Roménia	Europa ocidental
São Tomé e Príncipe	PALOP
Alemanha	Europa ocidental
Venezuela	América latina sem Brasil
Moldávia	Europa ocidental
China	Este asiático
Espanha	Europa ocidental
Reino Unido	Europa ocidental
África do Sul	África sub-sariana sem PALOP
Índia	Sul e sudeste asiático
Rússia	Rússia e ásia central
Canadá	América do norte e Oceânia
Nepal	Sul e sudeste asiático
Bulgária	Europa ocidental
Países Baixos	Europa ocidental
Estados Unidos	América do norte e oceânia
Paquistão	Sul e sudeste asiático
Itália	Europa ocidental
Marrocos	MENA
Suíça	Europa ocidental
Bélgica	Europa ocidental
Luxemburgo	Europa ocidental

Guiné	África sub-sariana sem PALOP
Bangladesh	Sul e sudeste asiático
Cuba	América latina sem Brasil
Zimbabwe	África sub-sariana sem PALOP
Afeganistão	Sul e sudeste asiático
Argentina	América latina sem Brasil
Polónia	Europa ocidental
Timor Leste	Sul e sudeste asiático
Colômbia	América latina sem Brasil
Senegal	África sub-sariana sem PALOP
Austrália	América do norte e Oceânia
Síria (República Árabe da)	MENA
Equador	América latina sem Brasil
Cazaquistão	Rússia e ásia central
Usbequistão	Rússia e ásia central
Filipinas	Sul e sudeste asiático
Bielorrússia	Rússia e ásia central
Irlanda	Europa ocidental
Suécia	Europa ocidental
Nigéria	África sub-sariana sem PALOP
Hungria	Europa ocidental
Geórgia	Rússia e ásia central
Lituânia	Europa ocidental
Congo	África sub-sariana sem PALOP
Argélia	MENA
México	América latina sem Brasil
Macau	Este asiático
Porto Rico	América latina sem Brasil
Letónia	Europa ocidental
Peru	América latina sem Brasil
Áustria	Europa ocidental
Chile	América latina sem Brasil
Bolívia, Estado Plurinacional da	América latina sem Brasil

Uruguai	América latina sem Brasil
Egipto	MENA
Sérvia	Europa ocidental
Irão	MENA
Turquia	MENA
Costa do Marfim	África sub-sariana sem PALOP
Finlândia	Europa ocidental
Tailândia	Este asiático
Dinamarca	Europa ocidental
Eslováquia	Europa ocidental
Iraque	MENA
Albânia	Europa ocidental
Noruega	Europa ocidental
República Checa	Europa ocidental
Tunísia	MENA
Bósnia-Herzegovina	Europa ocidental
República Dominicana	América latina sem Brasil
Guatemala	América latina sem Brasil
Israel	MENA
Japão	Este asiático
Estónia	Europa ocidental
Camarões	África sub-sariana sem PALOP
Gana	África sub-sariana sem PALOP
Paraguai	América latina sem Brasil
Zâmbia	África sub-sariana sem PALOP
Grécia	Europa ocidental
Costa Rica	América latina sem Brasil
Croácia	Europa ocidental
Namíbia	África sub-sariana sem PALOP
Somália	África sub-sariana sem PALOP
Andorra	Europa ocidental
Arménia	Rússia e ásia central
Líbano	MENA

Suazilândia	África sub-sariana sem PALOP
Indonésia	Sul e sudeste asiático
Malawi	África sub-sariana sem PALOP
Gâmbia	África sub-sariana sem PALOP
Honduras	América latina sem Brasil
Líbia (Jamahiriya Árabe da)	MENA
Quénia	África sub-sariana sem PALOP
Vietname	Sul e sudeste asiático
Coreia (República da)	Este asiático
Nova Zelândia	América do norte e Oceânia
Quirguizistão	Rússia e ásia central
Tanzânia, República Unida da	África sub-sariana sem PALOP
Gabão	África sub-sariana sem PALOP
Islândia	Europa ocidental
Anguila	América latina sem Brasil
Etiópia	África sub-sariana sem PALOP
Panamá	América latina sem Brasil
Serra Leoa	África sub-sariana sem PALOP
Sudão	África sub-sariana sem PALOP
Centro-Africana (República)	África sub-sariana sem PALOP
Eritreia	África sub-sariana sem PALOP
Macedónia (Antiga República Jugoslava da)	Europa ocidental
Tajiquistão	Rússia e ásia central
Azerbaijão	Rússia e ásia central
El Salvador	América latina sem Brasil
Mauritânia	África sub-sariana sem PALOP
Ruanda	África sub-sariana sem PALOP
Sudão do Sul	África sub-sariana sem PALOP
Togo	África sub-sariana sem PALOP
Bermudas	América do norte e Oceânia
Brunei Darussalam	Sul e sudeste asiático
Catar	MENA
Chipre	Europa ocidental

Guiné Equatorial	África sub-sariana sem PALOP
Madagáscar	África sub-sariana sem PALOP
Malta	Europa ocidental
Mónaco	Europa ocidental
Sri Lanka	Sul e sudeste asiático
Arábia Saudita	MENA
Malásia	Sul e sudeste asiático
Mali	África sub-sariana sem PALOP
Mongólia	Este asiático
Nicarágua	América latina sem Brasil
Suriname	América latina sem Brasil
Benim	África sub-sariana sem PALOP
Botswana	África sub-sariana sem PALOP
Chade	África sub-sariana sem PALOP
Eslovénia	Europa ocidental
Guiana	América latina sem Brasil
Haiti	América latina sem Brasil
Libéria	África sub-sariana sem PALOP
Polinésia Francesa	América do norte e Oceânia
Turquemenistão	Rússia e ásia central
Bahamas	América latina sem Brasil
Barbados	América latina sem Brasil
Dominica	América latina sem Brasil
Emiratos Árabes Unidos	MENA
Hong Kong	Este asiático
Ilhas Caimão	América latina sem Brasil
Ilhas Virgens (Britânicas)	América latina sem Brasil
Kiribati	América do norte e Oceânia
Laos (República Popular Democrática do)	Sul e sudeste asiático
Samoa	América do norte e Oceânia
Samoa Americana	América do norte e Oceânia
Santa Sé (Cidade Estado do Vaticano)	Europa ocidental
Território Palestiniano Ocupado	MENA

Vanuatu	América do norte e Oceânia
Antígua e Barbuda	América latina sem Brasil
Aruba	América latina sem Brasil
Bahrain	MENA
Burkina Faso	África sub-sariana sem PALOP
Butão	Sul e sudeste asiático
Congo-Kinshasa	África sub-sariana sem PALOP
Gibraltar	Europa ocidental
Iémen	MENA
Ilhas Faroé	Europa ocidental
Ilhas Fiji	América do norte e Oceânia
Jamaica	América latina sem Brasil
Maldivas	Sul e sudeste asiático
Omã	MENA
São Vicente e Granadinas	América latina sem Brasil
Sérvia e Montenegro (extinto)	Europa ocidental
Seychelles	África sub-sariana sem PALOP
Singapura	Sul e sudeste asiático
Taiwan (Província da China)	Este asiático
Trindade e Tobago	América latina sem Brasil
Uganda	África sub-sariana sem PALOP
Portugal	Excluído, visto tratar-se do país autóctone

Anexo C – Lista dos Agrupamentos de Escolas TEIP

AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS	TOTAL	MUNICÍPIO
Escolas Agualva Mira Sintra, Sintra	2474	Sintra
Escolas Alexandre Herculano, Porto	1301	Porto
Escolas Amadora Oeste, Amadora	2197	Amadora
Escolas António Nobre, Porto	1344	Porto
Escolas Aquilino Ribeiro, Oeiras	1260	Cascais
Escolas Arquiteto Fernando Távora, Guimarães	510	Guimarães
Escolas Cardoso Lopes, Amadora	1104	Amadora
Escolas D. Dinis, Lisboa	2187	Lisboa
Escolas D. João V, Amadora	1026	Amadora
Escolas D. José I, Vila Real de Santo António	1359	Vila Real de Santo António
Escolas D. Luís de Ataíde, Peniche	685	Peniche
Escolas D. Manuel de Faria e Sousa, Felgueiras	1219	Felgueiras
Escolas D. Pedro I, Vila Nova de Gaia	1901	Vila Nova de Gaia
Escolas D. Sancho I, Vila Nova de Famalicão	2227	Vila Nova de Famalicão
Escolas da Caparica, Almada	1799	Almada
Escolas da Damaia, Amadora	1205	Amadora
Escolas da Trafaria, Almada	445	Almada
Escolas das Olaias, Lisboa	1007	Lisboa
Escolas de Aljustrel	887	Aljustrel
Escolas de Almancil, Loulé	1151	Loulé
Escolas de Alter do Chão	272	Alter do Chão
Escolas de Avis	270	Avis
Escolas de Benfica, Lisboa	2714	Lisboa
Escolas de Camarate - D. Nuno Álvares Pereira, Loures	1517	Loures
Escolas de Carnaxide - Portela, Oeiras	381	Oeiras
Escolas de Coruche	1657	Coruche
Escolas de Cristelo, Paredes	828	Paredes
Escolas de Estremoz	769	Estremoz
Escolas de Fajões, Oliveira de Azeméis	1171	Oliveira de Azeméis
Escolas de Frazão, Paços de Ferreira	897	Paços de Ferreira
Escolas de Marco de Canaveses	1564	Marco de Canaveses
Escolas de Marrazes, Leiria	1539	Leiria
Escolas de Matosinhos	1601	Matosinhos

Escolas de Maximinos, Braga	1297	Braga
Escolas de Mogadouro	639	Mogadouro
Escolas de Monforte	287	Monforte
Escolas de Monte da Ola, Viana do Castelo	1808	Viana do Castelo
Escolas de Moura	817	Moura
Escolas de Mourão	216	Mourão
Escolas de Mundão, Viseu	447	Viseu
Escolas de Murça	524	Murça
Escolas de Paço de Sousa, Penafiel	1013	Penafiel
Escolas de Pardilhó, Estarreja	358	Estarreja
Escolas de Paredes	1468	Paredes
Escolas de Pedome, Vila Nova de Famalicão	1430	Vila Nova de Famalicão
Escolas de Pedrouços, Maia	1579	Gondomar
Escolas de Peniche	720	Peniche
Escolas de Perafita, Matosinhos	839	Matosinhos
Escolas de Pinheiro, Penafiel	1271	Penafiel
Escolas de Ponte de Sor	1643	Ponte de Sor
Escolas de Prado, Vila Verde	825	Vila Verde
Escolas de Resende	1192	Resende
Escolas de Sande, Marco de Canaveses	713	Marco de Canaveses
Escolas de Santa Cruz da Trapa, São Pedro do Sul	283	São Pedro do Sul
Escolas de Santo António, Barreiro	1440	Barreiro
Escolas de São Pedro da Cova, Gondomar	1060	Gondomar
Escolas de Sines	1161	Sines
Escolas de Souselo, Cinfães	472	Cinfães
Escolas de Torrão, Alcácer do Sal	119	Alcácer do Sal
Escolas de Valbom, Gondomar	1137	Gondomar
Escolas de Valongo do Vouga, Águeda	688	Águeda
Escolas de Vendas Novas	1264	Vendas Novas
Escolas de Vialonga, Vila Franca de Xira	1876	Vila Franca de Xira
Escolas de Vila d´Este, Vila Nova de Gaia	832	Vila Nova de Gaia
Escolas de Vila Viçosa	931	Vila Viçosa
Escolas Diogo Cão, Vila Real	1756	Vila Real
Escolas do Alto do Lumiar, Lisboa	1104	Lisboa
Escolas do Bairro Padre Cruz, Lisboa	538	Lisboa
Escolas do Cerco do Porto, Porto	1848	Porto
Escolas do Monte da Caparica, Almada	1210	Almada

Escolas do Sudeste de Baião	444	Baião
Escolas do Vale da Amoreira, Moita	609	Moita
Escolas do Vale de São Torcato, Guimarães	639	Guimarães
Escolas do Viso, Porto	616	Porto
Escolas Dr. Alberto Iria, Olhão	817	Olhão
Escolas Dr. Azevedo Neves, Amadora	1301	Amadora
Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes, Olhão	1891	Olhão
Escolas Dr. Francisco Sanches, Braga	1507	Braga
Escolas Dr. João Araújo Correia, Peso da Régua	1791	Peso da Régua
Escolas Dr. José Leite de Vasconcelos, Tarouca	742	Tarouca
Escolas Dr.ª Laura Ayres, Loulé	1935	Loulé
Escolas Eduardo Gageiro, Loures	1839	Loures
Escolas Eng. Nuno Mergulhão, Portimão	649	Portimão
Escolas Escalada, Pampilhosa da Serra	232	Pampilhosa da Serra
Escolas Fernando Pessoa, Lisboa	1195	Lisboa
Escolas Ferreira de Castro, Sintra	2050	Sintra
Escolas Francisco de Arruda, Lisboa	1001	Lisboa
Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	885	Cinfães
Escolas Guerra Junqueiro, Freixo de Espada à Cinta	225	Freixo de Espada à Cinta
Escolas João da Rosa, Olhão	922	Olhão
Escolas José Cardoso Pires, Amadora	1003	Amadora
Escolas José Régio, Portalegre	806	Portalegre
Escolas José Saramago, Palmela	653	Palmela
Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova	632	Idanha-a-Nova
Escolas Júlio Dantas, Lagos	2220	Lagos
Escolas Leal da Câmara, Sintra	2975	Sintra
Escolas Leonardo Coimbra - Filho, Porto	561	Porto
Escolas Luís António Verney, Lisboa	754	Lisboa
Escolas Mães d´Água, Amadora	779	Amadora
Escolas Manoel de Oliveira, Porto	761	Porto
Escolas Manuel da Maia, Lisboa	707	Lisboa
Escolas Manuel Ferreira Patrício, Évora	907	Évora
Escolas Maria Keil, Loures	363	Loures
Escolas Marinha Grande Poente	2401	Marinha Grande
Escolas Marquesa de Alorna, Lisboa	1031	Lisboa
Escolas Miguel Torga, Amadora	1018	Amadora
Escolas Miradouro de Alfazina, Almada	488	Almada

Escolas n.º 1 de Beja	2318	Beja
Escolas n.º 1 de Elvas	618	Elvas
Escolas n.º 1 de Serpa	756	Serpa
Escolas Nun´Álvares, Seixal	1062	Seixal
Escolas Nuno Álvares, Castelo Branco	2146	Castelo Branco
Escolas Ordem de Santiago, Setúbal	1747	Setúbal
Escolas Padre João Coelho Cabanita, Loulé	1803	Loulé
Escolas Passos Manuel, Lisboa	1303	Lisboa
Escolas Patrício Prazeres, Lisboa	611	Lisboa
Escolas Pedro Eanes Lobato, Seixal	1260	Seixal
Escolas Pêro Vaz de Caminha, Porto	829	Porto
Escolas Pintor Almada Negreiros, Lisboa	612	Lisboa
Escolas Piscinas - Olivais, Lisboa	1192	Lisboa
Escolas Professor Agostinho da Silva, Sintra	1272	Sintra
Escolas Professor António da Natividade, Mesão Frio	485	Mesão Frio
Escolas Professor Óscar Lopes, Matosinhos	452	Matosinhos
Escolas Professor Paula Nogueira, Olhão	1768	Olhão
Escolas Rainha Santa Isabel, Pedrulha, Coimbra	1159	Coimbra
Escolas Rio Arade, Lagoa	1041	Lagoa
Escolas Rodrigues de Freitas, Porto	1488	Porto
Escolas Ruy Belo, Sintra	1382	Sintra
Escolas Santa Bárbara, Gondomar	1048	Gondomar
Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso, Vila Nova de Foz Côa	484	Vila Nova de Foz Côa
Escolas Visconde de Juromenha, Sintra	1295	Sintra

Anexo D - Resultados da regressão para o modelo de moderação do ISEI do aluno na relação entre a dimensão de turma e a média das classificações, nos quatro ciclos de escolaridade, 2018/19

		MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES FINAIS	
		B	SE
1.º ciclo	Constante	3,9631*	0,0257
	Dimensão de turma (X)	0,0061*	0,0012
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2618*	0,0269
	Efeito de interação (X*Z)	-0,0004**	0,0012
2.º ciclo	Constante	3,7263*	0,0116
	Dimensão de turma (X)	0,0021*	0,0005
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2021*	0,0109
	Efeito de interação (X*Z)	0,0012***	0,0005
3.º ciclo	Constante	3,5791*	0,0083
	Dimensão de turma (X)	0,0015*	0,0004
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,0941*	0,0079
	Efeito de interação (X*Z)	0,0039*	0,0003
Ensino secundário	Constante	14,2953*	0,0354
	Dimensão de turma (X)	-0,0207*	0,0014
	ISEI aluno (proxy) (Z)	-0,0421**	0,0365
	Efeito de interação (X*Z)	0,0150*	0,0014

*p<0.001 **p>0.05 **p<0.01

Anexo E - Resultados da regressão para o modelo de moderação do ISEI-turma nos quatro ciclos de escolaridade

		MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES FINAIS	
		B	SE
1.º ciclo	Constante	4,0662*	0,0038
	ISEI-turma (proxy) (X)	0,0352*	0,0083
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2458	0,0040
	Efeito de interação (X*Z)	0,0560*	0,0078
2.º ciclo	Constante	3,7716*	0,0021
	ISEI-turma (proxy) (X)	0,0980*	0,0048
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2218*	0,0022
	Efeito de interação (X*Z)	0,0555*	0,0042
3.º ciclo	Constante	3,6027*	0,0017
	ISEI-turma (proxy) (X)	0,0952*	0,0037
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,1773*	0,0017
	Efeito de interação (X*Z)	0,0931*	0,0033
Ensino secundário	Constante	13,6596*	0,0071
	ISEI-turma (proxy) (X)	0,3276*	0,0166
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2244*	0,0073
	Efeito de interação (X*Z)	0,4556*	0,0153

*p<0.001

Anexo F - Resultados da regressão para o modelo de moderação do rácio professor-situação contratual nos quatro ciclos de escolaridade

		MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES FINAIS	
		B	SE
1.º ciclo	Constante	3,3902*	0,0263
	Rácio professor-situação contratual (X)	0,2969*	0,0139
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2318*	0,0268
	Efeito de interação (X*Z)	0,0154**	0,0142
2.º ciclo	Constante	2,4992*	0,0292
	Rácio professor-situação contratual (X)	0,6837*	0,0161
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,0580***	0,0266
	Efeito de interação (X*Z)	0,0930*	0,0147
3.º ciclo	Constante	2,2779*	0,0246
	Rácio professor-situação contratual (X)	0,7220*	0,0136
	ISEI aluno (proxy) (Z)	-0,1887*	0,0231
	Efeito de interação (X*Z)	0,2045*	0,0128
Ensino secundário	Constante	9,8081*	0,1349
	Rácio professor-situação contratual (X)	2,1907*	0,0744
	ISEI aluno (proxy) (Z)	-1,2476*	0,1363
	Efeito de interação (X*Z)	0,8539*	0,0752

*p<0,001 **p>0,05 ***p<0,05

Anexo G - Resultados da regressão para o modelo de moderação do rácio professor-aluno nos quatro ciclos de escolaridade

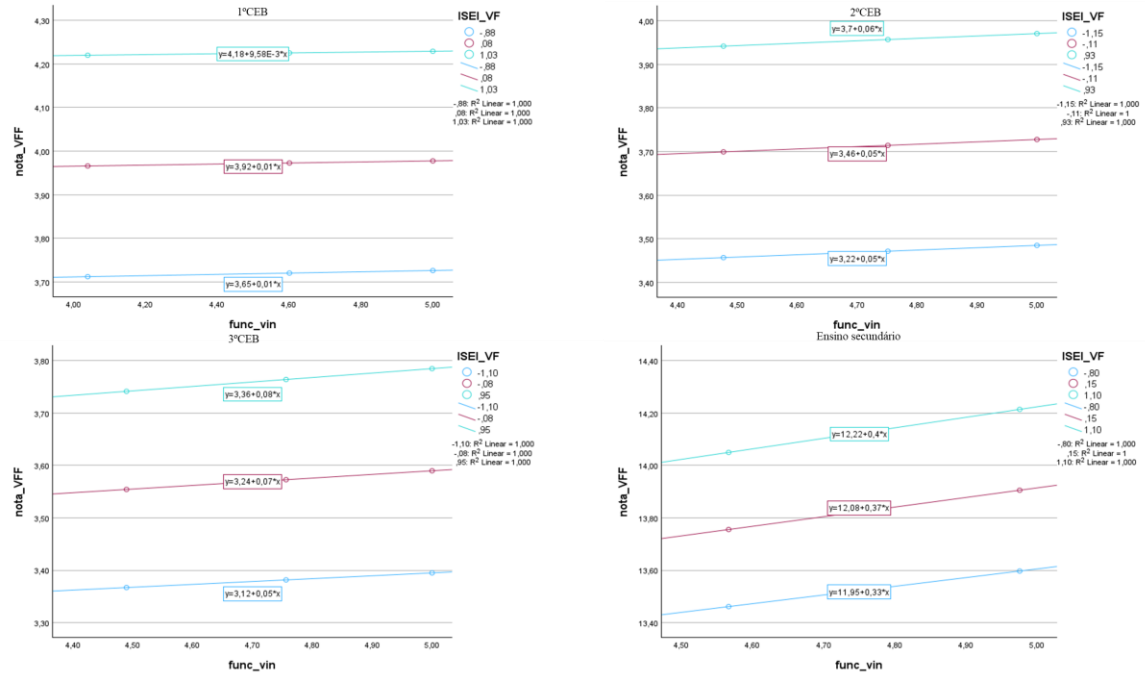
		MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES FINAIS	
		B	SE
1.º ciclo	Constante	4,0571*	0,0126
	Rácio professor-aluno (X)	0,0016**	0,0008
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2342*	0,0130
	Efeito de interação (X*Z)	0,0011***	0,0009
2.º ciclo	Constante	3,8190*	0,0085
	Rácio professor-aluno (X)	-0,0052*	0,0010
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2583*	0,0080
	Efeito de interação (X*Z)	-0,0031****	0,0009
3.º ciclo	Constante	3,6806*	0,0069
	Rácio professor-aluno (X)	-0,0079*	0,0008
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,1844*	0,0066
	Efeito de interação (X*Z)	0,0001***	0,0008
Ensino secundário	Constante	13,6214*	0,0286
	Rácio professor-aluno (X)	0,0194*	0,0034
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2305*	0,0290
	Efeito de interação (X*Z)	0,0097**	0,0034

*p<0.001 **p<0.05 ***p>0.05 ****p<0.01

Anexo H - Resultados e Figura da regressão para o modelo de moderação do rácio funcionário-vínculo nos quatro ciclos de escolaridade

		MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES FINAIS	
		B	SE
1.º ciclo	Constante	3,8960*	0,0152
	Rácio professor-situação contratual (X)	0,0124**	0,0033
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2760*	0,0156
	Efeito de interação (X*Z)	-0,0027***	0,0034
2.º ciclo	Constante	3,4816*	0,0262
	Rácio professor-situação contratual (X)	0,0545*	0,0055
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2294*	0,0253
	Efeito de interação (X*Z)	0,0008***	0,0053
3.º ciclo	Constante	3,2496*	0,0217
	Rácio professor-situação contratual (X)	0,0709*	0,0046
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,1157*	0,0211
	Efeito de interação (X*Z)	0,0148**	0,0044
Ensino secundário	Constante	12,0623*	0,1472
	Rácio professor-situação contratual (X)	0,3608*	0,0308
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,1413***	0,1531
	Efeito de interação (X*Z)	0,0367***	0,0320

*p<0.001 **p<0.01 ***p>0.05



Anexo I - Resultados da regressão para o modelo de moderação do rácio funcionário-aluno nos quatro ciclos de escolaridade

		MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES FINAIS	
		B	SE
1.º ciclo	Constante	4,0595*	0,0052
	Rácio funcionário-aluno (X)	0,0005**	0,0001
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2582*	0,0054
	Efeito de interação (X*Z)	-0,0002***	0,0001
2.º ciclo	Constante	3,7792*	0,0023
	Rácio funcionário-aluno (X)	-0,0002*	0,0000
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2304*	0,0022
	Efeito de interação (X*Z)	0,0000***	0,0000
3.º ciclo	Constante	3,6203*	0,0022
	Rácio funcionário-aluno (X)	-0,0002**	0,0001
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,1797*	0,0021
	Efeito de interação (X*Z)	0,0002**	0,0001
Ensino secundário	Constante	13,8246*	0,0162
	Rácio funcionário-aluno (X)	-0,0017**	0,0006
	ISEI aluno (proxy) (Z)	0,2525*	0,0167
	Efeito de interação (X*Z)	0,0025*	0,0006

*p<0,001 **p<0.01 ***p>0.05

Anexo J – Caraterização dos *clusters* de (in)sucesso escolar

INDICADORES	*CLUSTERS*	FREQUÊNCIA (Nº)	%
ENSINO BÁSICO			
Perfis de (in)sucesso escolar 1º CEB	Sucesso geral	75.873	51,2
	Sucesso com média baixa	45.978	31
	Sucesso com insucesso passado e boa média	10.519	7,1
	Sucesso com insucesso passado	15.874	10,7
Perfis de (in)sucesso escolar 2º CEB	Sucesso geral	62.707	40,9
	Sucesso com média baixa	75.904	49,5
	Sucesso com insucesso passado	9.924	6,5
	Insucesso sem insucesso passado	3.073	2
	Insucesso geral	1.688	1,1
Perfis de (in)sucesso escolar 3º CEB	Sucesso geral	79.656	34
	Sucesso com média baixa	121.997	52
	Sucesso com insucesso passado	21.101	9
	Insucesso sem insucesso passado	7.709	3,3
	Insucesso geral	3.962	1,7
ENSINO SECUNDÁRIO			
Perfis de (in)sucesso escolar 10º ano	Sucesso com ótima média	10.288	15,9
	Sucesso com boa média	18.397	28,5
	Sucesso com média baixa	19.942	30,8
	Sucesso com insucesso passado	12.369	19,1
	Insucesso geral	3.665	5,7
Perfis de (in)sucesso escolar 11º ano	Sucesso com ótima média	8.876	15,5
	Sucesso com boa média	16.538	28,8
	Sucesso com média baixa	18.890	32,9
	Sucesso com insucesso passado	11.307	19,7
	Insucesso geral	1.771	3,1
Perfis de (in)sucesso escolar 12º ano	Sucesso com ótima média	11.194	18,7
	Sucesso com boa média	20.263	33,8
	Sucesso com insucesso passado	17.849	29,7
	Insucesso com insucesso passado e média positiva	9.323	15,5
	Insucesso geral	1.385	2,3