

<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2020.9470>

Data de receção: 15/05/2020

Data de aceitação: 08/06/2020

## **PEDAGOGIA ESCOLAR: REPRODUÇÃO SOCIAL DO INSUCESSO VERSUS EXIGÊNCIA NA GESTÃO. UM ESTUDO DE CASO <sup>1</sup>**

### **SCHOOL PEDAGOGY: SOCIAL REPRODUCTION OF FAILURE VERSUS REQUIREMENTS IN MANAGEMENT. A CASE STUDY**

*Albino Lopes* <sup>2</sup> [orcid.org/0000-0001-8836-0024](https://orcid.org/0000-0001-8836-0024)

*Luis Barrosa* <sup>3</sup> [orcid.org/0000-0002-4802-1420](https://orcid.org/0000-0002-4802-1420)

*Amélia Virgínia Fonseca* <sup>4</sup> [orcid.org/0000-0002-9630-4740](https://orcid.org/0000-0002-9630-4740)

*Resumo: A prestação de contas (accountability), nas suas diferentes facetas, por parte da instituição escolar, deveria merecer uma atenção prioritária, tendo em conta a disponibilidade atempada de dados primários fidedignos. Está em causa, nomeadamente, o estudo das correlações a estabelecer, com regularidade, com o sucesso escolar dos alunos.*

*Neste artigo, realizado a partir de uma avaliação interna num Agrupamento de Escolas de um município da periferia da capital, é evidenciada, quer a ausência de dados, quer a dificuldade de alinhamento relativa à missão principal da instituição. A produção de*

---

<sup>1</sup> Estudo baseado num relatório de autoavaliação de um agrupamento de escolas no decurso do biénio 2014/2016, o qual faz sequência a um outro, anteriormente publicado, no número 25 desta mesma revista, com o título “A Importância da Gestão da Eficiência nos Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico e Secundário: Um Estudo de Caso”.

<sup>2</sup> Professor Catedrático Jubilado do ISCSP/ULISBOA e investigador do CAPP. E-mail: [alopes@iscsp.ulisboa.pt](mailto:alopes@iscsp.ulisboa.pt)

<sup>3</sup> Professor Especialista do ISCE- E-mail: [luisbarrosa@gmail.com](mailto:luisbarrosa@gmail.com)

<sup>4</sup> Professora do Ensino Básico e Secundário. E-mail: [ameliavirginia@net.sapo.pt](mailto:ameliavirginia@net.sapo.pt)

*dados a que se procedeu, entretanto, exigiu esforço complementar, mas permitiu conjugar conhecimento interno e validação externa na perspectiva do desenvolvimento e da melhoria.*

*Os dados foram analisados por ano, ciclo, turma, disciplina e exames, procedimento que é complementado com a análise do sucesso/insucesso dos alunos, cruzado com fatores familiares, socioeconómicos e tecnológicos, em ordem a perceber em que medida os mesmos interferem, ou não, nos resultados escolares dos alunos.*

*No que respeita à problematização subjacente ao processo de diagnóstico do sucesso permitiu questionar os dados acerca da tese, generalizadamente aceite, da reprodução pela escola das condições sociais dos alunos, formulada nos anos 60/70 do século XX, por Pierre Bourdieu e colaboradores.*

*A correlação mais saliente sustenta a hipótese de causalidade interna e, em especial, a exigência do corpo docente, em contexto de sala de aula.*

**Palavras-chave:** Prestação de contas; reprodução social; atribuição de causalidade; exigência como fator de sucesso.

**Abstract:** *The school institution's accountability in its various aspects should be given priority attention, taking into account the timely availability of reliable primary data. It is a question, in particular, of studying the correlations to be established with the success of students.*

*In this article, which was based on an internal evaluation of a School Grouping in a municipality on the outskirts of the capital, both the lack of data and the difficulty of alignment regarding the main mission of the institution were highlighted. The production of data made it possible to combine internal knowledge and external validation from the perspective of development and improvement.*

*The data were analyzed in their various aspects - year, cycle, class, discipline and exams - a procedure that is complemented with the analysis of students' success/failure crossed with family, socio-economic and technological factors,*

*in order to understand to what extent, they interfere, or not, in students' school results.*

*With regard to the problematization underlying the diagnostic process of success, it was possible to question the data on the widely accepted thesis of the school's reproduction of students' social conditions, formulated in the 60/70s of the 20th century by Pierre Bourdieu and his collaborators.*

*The most salient correlation is sustained by the notion of internal causality and especially with the demands of the teaching staff in a classroom context.*

**Keywords:** Accountability; social reproduction; attribution of causality; requirement as a success factor.

## INTRODUÇÃO

Se numa ótica de prestação de contas o processo avaliativo que mais parece coadunar-se ao propósito enunciado seria o da avaliação externa, na perspectiva da produção de conhecimento, e sobretudo na perspectiva do desenvolvimento e da melhoria, a concretização de uma autoavaliação constitui uma abordagem que consideramos útil e justificável, nomeadamente quando esta se aproxima de uma avaliação diagnóstica com apoio de investigadores externos à escola. No caso vertente, optou-se, assim, por procurar uma validação deste procedimento de avaliação interna através de uma “investigação/assessoria” de cariz universitário. Esta solução visava permitir, deste modo, conjugar a ideia de produção de conhecimento de e para os profissionais da escola e de validação externa do processo.

O debate nacional acerca da gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário tem estado centrado em problemas de ordem pedagógica, ou mesmo curriculares e disciplinares, sem atender a questões relevantes nos domínios da eficiência e da eficácia organizacional, relativamente ao conjunto de todas as partes interessadas: alunos e pais, professores, gestores dos diversos estabelecimentos e departamentos do agrupamento e, nomeadamente, da governação da autarquia em causa.

O presente texto procura trazer para o cerne do debate a necessidade de se dispor de indicadores fiáveis e dados de contexto e de caracterização da população escolar, bem como da comunidade educativa, facilmente interpretáveis pelo conjunto de todos os atores sociais.

Entendemos, ainda, que na ausência de metodologias consensuais, passíveis de comparabilidade entre estabelecimentos escolares, dificilmente se poderá escapar a uma captura do debate democrático por interesses meramente corporativos e/ou por questões ideológicas, afastando daquele os principais interessados, pais e outros atores pertinentes da comunidade educativa envolvente.

No presente estudo não se pretende abarcar a totalidade dos problemas que caracterizam um estabelecimento de ensino, mas antes considerar que este pode ser o início de um conjunto articulado de outros estudos, análises, reflexões e juízos de valor, suscetíveis de melhorar qualitativamente a instituição e o seu contexto, e produzir mudanças ao nível da gestão da cultura de agrupamento.

Trata-se, como se disse acima, da caracterização do Agrupamento de Escolas de um município da periferia da capital, englobando discentes, respetivos agregados familiares e os recursos humanos da instituição<sup>5</sup>. Os dados recolhidos foram posteriormente analisados nas suas diversas vertentes – ano, ciclo, turma, disciplina e exames – procedimento que é complementado com a análise do sucesso/insucesso dos alunos, cruzado com fatores familiares, socioeconómicos e tecnológicos, na perspetiva de se perceber em que medida estes interferem, ou não, nos resultados escolares dos alunos.

No que respeita à problematização subjacente ao processo de diagnóstico, pretende-se questionar os dados recolhidos neste estudo acerca da tese, generalizadamente aceite como se verá, da reprodução pela escola das condições sociais dos alunos. A tese em causa fora formulada nos anos 60/70, do século XX, por Pierre Bourdieu e colaboradores.

---

<sup>5</sup> Lopes et al. (2017)

## 1. ABORDAGEM TEÓRICA

Bastyns (2014), investigadora belga na área das ciências da educação, não mostra qualquer espécie de dúvidas face à tese de Bourdieu. Ao introduzir o tema da reprodução escolar das desigualdades sociais afirma, perentoriamente, que a questão não está em saber se a escola opera dessa forma. Isso estaria demonstrado/desmontado para além do que seria razoável estabelecer; importaria, sim, realçar o que há mais de 50 anos se sabe, sem que tão pouca coisa se tenha feito para o corrigir, mesmo que fosse tão só ao nível da tomada de consciência.

Thatcher et al. (2016) procedem a uma abordagem semelhante, dado que, na apresentação do livro de que são editores, admitem ter ficado demonstrado que o pensamento e os conceitos de Bourdieu podem, perfeitamente, ser aplicados como "ferramentas conceptuais" para entender a realidade social contemporânea.

Masson (2014) procura realizar uma extensa e profunda revisão de literatura acerca do tema que nos ocupa, pelo que a seguiremos de maneira atenta. “A função da escola na sociedade (que é a de reproduzir a ordem social) é apresentada (na generalidade das pesquisas influenciadas pelo pensamento de Bourdieu) como invariante, o que permite explicar as razões pelas quais as desigualdades escolares se perpetuam” (Masson, 2014, p.103). Masson (2014, p.102) considera, igualmente, que os números a que Bourdieu chegou nas suas pesquisas iniciais, e de acordo com as quais “os filhos de profissionais liberais e de executivos de nível superior tinham quase 42 vezes mais *chances* de ingressar na Universidade do que os filhos de trabalhadores”, dispensariam os seus seguidores de outras análises/críticas. Bourdieu teria querido mostrar nestas suas pesquisas, segundo Masson (2014, p.108), que as “nossas práticas individuais em matéria de alimentação, vestuário, cultura e política formam um conjunto homogêneo definido pela nossa pertença a uma ou outra classe social (ou fração de classe)”. Não haveria, deste modo, “gosto pessoal, mas uma hierarquia social dos gostos definida pelo espaço das classes sociais. Esta sua análise opõe-se, pois, à conceção, reputada de corrente, segundo a qual o gosto é uma questão de escolha pessoal, de livre arbítrio, e que ele não seria, nesse sentido, socialmente determinado”. Acrescenta o mesmo autor que “a

sua (de Bourdieu) análise desvela uma estrutura de que não suspeitávamos. Ao mesmo tempo, ela desnaturaliza a nossa concepção sobre o gosto e, mais do que isso, as nossas práticas culturais”. Além de uma percepção corrente e comum, sobre a percepção de que “todos os gostos estão na natureza”, ou que “os gostos e as cores não se discutem”, Bourdieu mostra-nos, como faria com “frequência a sociologia, que eles são determinados pela nossa pertença social (sexo, geração, habitat e, sobretudo, classe social)”. Aprofundando a questão, Masson (2014, p.109) considera que, ao adotarem uma análise em termos de classes sociais, as pesquisas sociológicas empíricas oscilariam entre duas direções: tentam caracterizar globalmente as relações de classe, na sequência das análises de Marx, a fim de extrair um ponto de vista geral sobre a sociedade organizada em torno da noção de escola de classe, como é o caso de “*A escola capitalista em França*” (1971) de Christian Baudelot e Roger Establet; ou propõem-se estudar as características e os comportamentos de uma população empiricamente definida, partindo geralmente das categorias estatísticas do INSEE (o código das categorias socioprofissionais, por exemplo) como o estudo representativo de A. Chenu - “*Os empregados*” (2000). Nesse âmbito, diz este último autor, elas apoiam-se em estatísticas que são apresentadas como provas das suas análises. Certamente, considera Masson, as pesquisas empíricas podem combinar essas duas direções na tentativa de estabelecer uma correspondência entre o código das categorias socioprofissionais e uma análise em termos de classes sociais, um ponto de vista abstrato sobre as relações de dominação entre as classes; elas podem, ainda, propor uma análise das relações de classe ao descrever os comportamentos típicos das principais classes sociais selecionadas. A obra fundadora “*Os Herdeiros*” assim como “*A Distinção*” constituiriam uma tentativa para conciliar as duas direções. Estas duas obras, a primeira publicada em 1964, a segunda em 1979, marcam um período em que predominaram duas características: (i) a supremacia da análise multivariada, baseada em pesquisas por questionário e análise secundária de dados; (ii) e, uma certa dominância da teoria estruturalista. Masson (2014, p.110) conclui que, em sequência da consistência dos estudos, entretanto efetuados desde então, os sociólogos têm-se proposto levar o “conjunto dos fenómenos que observam a uma ordem estável e definida, organizada,

principalmente, em torno de uma categoria (as classes sociais)”. O livro de Bourdieu e Passeron, *Os Herdeiros*, “preencheria amplamente esse objetivo e por isso se tornou emblemático”.

Gremion-Bucher (2012) reflete sobre a experiência da escola suíça e aproxima-a, igualmente, da herança das teses de Bourdieu. A escola suíça não seria imune à reprodução, tal como a escola francesa criticada por Bourdieu. Ambas manifestariam uma perda de centralidade do aluno, o qual, de ator central e construtor do seu percurso de aprendizagem, é convertido em utente de serviços produzidos pela escola. A escola suíça apregoa aos sete ventos, diz a autora, as dificuldades dos alunos e nelas faz centrar toda a atenção, evitando com isso questionar-se sobre os seus próprios procedimentos. Conclui que seriam as condições dos alunos que estão na origem das dificuldades, ou seja, que estaríamos em face de uma outra forma de dizer que é a pertença de classe que determina o sucesso e a reprodução indefinida da mesma.

Consideramos, entretanto, que o caso da França é particularmente importante, dado ter sido a experiência deste país que constituiu a base para a formulação da hipótese da escola como espaço emblemático da reprodução social. Apoiamo-nos em autores próximos da política dos últimos governos, de Hollande e de Macron. Aghion (2015), economista de renome mundial, e Aghion e Roulet (2011), advertem que, no caso francês, é indiscutível que os resultados escolares dependem cada vez mais da origem social dos alunos; não atribuem, porém, estes resultados ao sistema de reprodução social conceptualizado por P. Bourdieu, mas antes, curiosamente, a uma política educativa que incentivou o facilitismo e a ausência de rigor, tendo como consequência uma queda sistemática dos índices do PISA, por exemplo. Dois estudos, do *Think Tank* de “La Fondation pour l’innovation politique”, elaborado por Le Noan e Reynié (2014), e Le Noan e Montjotin (2016), confirmam a mesma constatação de Aghion (2015), traduzida pelo aumento das desigualdades sociais, visíveis desde a idade escolar. O caso seria particularmente gravoso para as classes médias que, sentindo os seus filhos excluídos da via do sucesso escolar, veem no apoio extraescolar a oportunidade que a escola não permite. O diagnóstico é pesado e é coerente com a hipótese de Bourdieu: “o sucesso escolar é condicionado

pela origem social dos alunos”. Jacques Attali, no seu celebrado trabalho de 2008 (Attali, 2010), apontava caminhos para a superação da última crise económica que então estalava com fragor: “a curto prazo era necessário apostar na redução da dívida e no emprego; a longo prazo, a aposta deveria fazer-se na reforma da educação escolar, na inovação e no ambiente. Passam os anos, mas a situação parece não mudar. Regressando a Le Noan e Montjotin (2016), estes autores afirmam a necessidade de se colocar decisivamente a questão de deixar de fazer diagnósticos e passar à ação, ao “como fazer”: programas e professores com menos ou com mais exigência? Mantendo-se a exigência, apoiar as classes menos favorecidas para que estas possam financiar o apoio extraescolar, sim ou não? Em resposta às questões formuladas, os autores concluem que as análises produzidas parecem continuar a manter a questão na fase de diagnóstico, sem que a escola se questione acerca das suas finalidades de promoção da mobilidade social de todos os seus alunos. A solução que a corrente de pensamento em que o Think Tank, da referida fundação, se filia, não hesita em advogar apoio extraescolar para todos, sob a forma de um seguro escolar à imagem dos seguros de saúde privados, dado constatarem uma forte expansão deste tipo de negócio.

Não é só na Europa que persiste a análise de P. Bourdieu, situação que não deixa de ser curiosa, tendo em conta, nomeadamente, o sucesso escolar comprovado de crianças e adolescentes dos meios desfavorecidos da designada “escola comunitária” nos EUA (Bédard et al., 2008). Não se ilude, entretanto, a observação destes autores, que alertam para o facto de a escola comunitária, efetivamente, seguir os mesmíssimos padrões tradicionais, como todas as outras, devendo, em consequência, o sucesso ser atribuído, preferencialmente, à qualidade das atividades extraescolares a decorrer nas comunidades. Assim, a escola não inibiria a mobilidade social, mesmo que esta se processe por um percurso alternativo ao da entrada no ensino superior.

Fernández-Gonzalez (2016), um autor latino-americano, analisa o problema que nos ocupa pelo lado da inspeção escolar. Esta está encarregada de validar as condições e os procedimentos que garantiriam os interesses dos alunos e os objetivos do sistema educativo, procurando a eficácia das políticas públicas. No quadro das escolas mexicanas, o

autor conclui que a inspeção nunca terá encontrado o seu lugar no que respeita à validação do controlo das condições de adaptação do sistema educativo aos objetivos dos alunos, limitando-se a validar documentos programáticos, segundo o que o autor designa de procedimento burocrático de cariz weberiano.

Regressando à Europa, vemos um autor como Merino (2013) a questionar, numa vertente diferente, a formação profissional de orientação escolar dos professores (expositiva e limitada ao contexto de sala), em Espanha, não só pela sua incoerência como sobretudo pela relação baseada na negação do reconhecimento das experiências e dos saberes do outro (no caso, o aluno). O autor sublinha, ainda, a partir de revisão de literatura, espanhola e de outras origens, que quando se procede a uma formação através da partilha de aprendizagens, os professores deixam de acreditar no postulado igualitarista do modelo sociopedagógico dominante. Seria, pois, o modelo igualitarista que discrimina negativamente, ao colocar alunos diferentes em pé de igualdade, pela atribuição de responsabilidade da não aprendizagem ao aluno e ilibando a responsabilidade do sistema educativo e dos seus profissionais<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Ora, como noutros países se reconhece, igualmente, os próprios profissionais foram formados sem levar em devida conta que eles próprios necessitariam de desenvolver outras formas de aprendizagem. Estas considerações levaram-nos, diz Sancho et al. (2007), a conceber um projeto de inovação docente, em que se pretendia:

- a) Impulsionar formas de aprendizagem autónoma e colaborativa centradas na indagação, na utilização de ferramentas digitais para se relacionarem com a informação e com a aplicação prática de competências pessoais e profissionais;
- b) Situar-se numa visão dinâmica, contextual e transdisciplinar do conhecimento que possibilite, aos estudantes, experiências genuínas de criação de sentido, afastando-os do seu papel tradicional de aplicadores de conhecimentos que lhes são estranhos;
- c) Saber situar-se no quadro da programação da “*Learning by Design*”, de maneira tal que se transite por objetivos experienciais, conceptuais, relacionais e aplicados;
- d) Utilizar o potencial das TIC’s para adaptar e utilizar ferramentas digitais que priorizem uma aprendizagem baseada na interação com fontes e experiências diversas, e na colaboração entre os estudantes e outros membros da comunidade;
- e) Favorecer as experiências de aprendizagem em grupo a partir de projetos de trabalho e avaliação mediante portfólios digitais.

Na sequência deste projeto esperava-se que os docentes fossem capazes de desenvolver pedagogias mais adaptadas à generalidade dos alunos.

A este propósito, Blase (1998) já advertia, igualmente, para a falta de competências por parte dos professores americanos, incapazes de envolverem famílias e estudantes na gestão das organizações educativas e com isso prejudicarem os estratos populacionais mais carenciados. Não seria por macropolíticas educativas que o problema da igualdade de oportunidades se resolveria, mas antes por micropolíticas, escola por escola, com alunos e educadores a participarem na gestão escolar. Seria esta a garantir que cada aluno seja respeitado na sua forma de aprender.

No que respeita à estrutura das organizações escolares portuguesas, Veloso, Rufino e Craveiro (2012) criticam com alguma veemência o modelo gestão escolar imposto politicamente, e consideram que parece prevalecer a importância dos mecanismos informais na apropriação das diretivas por parte dos professores, associados ao grau de autonomia no desempenho das suas funções. Apoiam-se em Mintzberg (1995), que chama a atenção para o que denomina “respostas disfuncionais”, as quais dizem respeito, no âmbito das burocracias profissionais, à tentativa de controlar o trabalho profissional através da supervisão direta, da standardização dos processos de trabalho ou da standardização de produtos. Defendem que um controlo externo excessivo conduz à centralização e à burocratização da estrutura, aproximando-a de uma outra configuração — a burocracia mecanicista, na qual a tecnoestrutura ganharia destaque - bem como da formalização dos procedimentos e da hierarquização das relações (Mintzberg, 1995 1986). Esta tendência é evidenciada pela introdução de um conjunto de medidas emanadas do Ministério da Educação para todas as escolas, nomeadamente em relação aos documentos estruturantes. As autoras consideram que procurar um modelo estrutural comum à organização escolar, a nível nacional, tem subjacente uma procura da eficiência dos recursos. Tal standardização poderá, entretanto, revelar os seus efeitos positivos, ao permitir reduzir a supervisão direta e, atendendo à complexidade da função docente, adotar o ajustamento mútuo nas atividades de cariz mais pedagógico com os alunos, bem como na relação com os encarregados de educação e/ou a comunidade mais ampla. A análise permite destacar, assim, que um cruzamento aparentemente contraditório entre uma gestão mais autónoma das escolas e uma orientação das atividades por diretrizes emanadas do poder central parece estar a concretizar-se. As autoras

parecem ignorar (ao darem o benefício da dúvida acerca da emergência do processo de ajustamento mútuo) que nas condições de uma burocracia que seria predominantemente mecânica (como de resto reconhecem), e com a tecnoestrutura central a definir produtos e processos, a apregoada autonomia seria meramente cosmética e discursiva, sem impacto real na transformação das organizações escolares (Lopes e Barrosa, 2011). O que se pode efetivamente esperar, de acordo com Lopes e Barrosa (2011), seria não o ajustamento mútuo e a centralidade do aluno, mas antes o reforço da pirâmide hierárquica e do autoritarismo, legitimado pela comunidade educativa através de um Conselho Geral, destituído de competências estratégicas, mas legitimador da cultura escolar dominante.

Em consequência, a consistência da teoria da reprodução social, largamente dominante na literatura, parece ser contestada por um reduzido número de autores. Só que estes apontam para a sua inconsistência e é neles que este nosso estudo se apoia para evidenciar a alternativa da escola exigente como se poderá constatar, através de um estudo de caso que parece afastar-se da lógica dominante – a exceção popperiana.

## **2. METODOLOGIA**

A título de ponto de partida metodológico, importa sublinhar que nos guiamos neste trabalho pela epistemologia popperiana, como se referiu (Lopes, 1991).

Guedes e Carvalho (2016) procedem a uma revisão de literatura acerca da pertinência atual da epistemologia de Karl Popper para as ciências sociais. Distinguem, como fundamento metodológico, quatro aspetos:

Primeiro, o postulado do individualismo metodológico que toma o indivíduo como protagonista e unidade de análise sem, contudo, recorrer ao psicologismo;

Em segundo lugar, propõe uma abordagem racionalista e uma compreensão quanto à natureza da ciência (sociais) e das suas características, em termos de compreensão, bem como de predição;

Terceiro, o teste empírico serve ou como critério capaz de falsear uma teoria, ou como elemento capaz de disciplinar os excessos da abstração dedutiva, havendo um claro compromisso metodológico entre dedução-indução, embora a primazia caiba à primeira;

Por fim, a abordagem popperiana comporta uma aderência ao exame dos fatores situacionais ou de contexto que restringem ou condicionam a ação individual, assim como permite que a ação de outros atores ou instituições possam ser interpretadas como fatores restritivos da ação individual.

No processo de autoavaliação deste agrupamento de escolas, à luz dos conceitos de Popper, assumimos, como pressuposto, que: o indivíduo, nomeadamente o aluno, ou ainda cada grupo ou organização em particular, são a nossa principal unidade de análise, evitando-se sistematicamente explicações de tipo psicologizante. A instituição escolar é, efetivamente, uma entidade complexa e a melhoria da qualidade da educação que proporciona depende de uma grande diversidade de dimensões, nomeadamente, fatores de contexto e fatores internos à escola.

Para cada uma das áreas analisadas foram elaboradas questões operacionais de avaliação, selecionados os instrumentos de medida e os procedimentos de recolha de dados, as fontes de informação, sendo definido, ainda, o processo de análise dessa mesma informação<sup>7</sup>.

Face à dimensão do empreendimento, que é a de efetuar um processo de autoavaliação de uma escola/agrupamento, estabeleceram-se prioridades e limites, uma vez que o mesmo foi construído de raiz. O seu início ocorreu em outubro de 2015.

No âmbito da informação sobre o contexto externo, recorreu-se a fontes de dados como PORDATA, INE (Instituto Nacional de Estatística) e Câmara Municipal<sup>8</sup>, aquela a que pertence o Agrupamento, a fim de o comparar com o meio socioeconómico dos alunos contidos no programa INOVAR<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> A recolha dos dados foi feita utilizando o programa Excel tendo, posteriormente, os dados sido tratados com recurso ao software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

<sup>8</sup> Dados sobre o concelho fornecidos por um elemento da autarquia.

<sup>9</sup> INOVAR é o programa informático de gestão de bases de dados dos alunos

No âmbito da área de intervenção, ou seja, no contexto interno, procedeu-se a uma descrição pormenorizada do Agrupamento, com um estudo de tipo monográfico, caracterizando corpo docente, corpo discente e oferta escolar.

O tratamento estatístico dos dados visava descrever e compreender relações entre diferentes características da população interna e externa, bem como construir indicadores fiáveis e facilmente interpretados por todos os atores sociais interessados na eficiência das organizações escolares.

### **3. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO**

#### **3.1. Caraterização geral**

Este Agrupamento de Escolas foi constituído em 2012, situando-se na área Metropolitana de Lisboa. Nele, em 2015, residiam cerca de duzentos mil indivíduos, dos quais 9,6% correspondiam a população estrangeira com estatuto legal de residente no concelho<sup>10</sup>.

O Agrupamento abrange o ensino pré-escolar (com 4 Jardins de Infância), os três primeiros ciclos e o ensino secundário.

#### **3.2. Alunos**

Em 2014/2015 a população escolar do agrupamento era constituída por 1.128 alunos que se distribuíram por 54 turmas: 16 do 1º ciclo, 4 do ensino pré-escolar, 7 do 2º ciclo, 13 do 3º ciclo (sendo que 2 são de PCA e 1 do CEF-Jardinagem) e 14 turmas do ensino secundário, das quais metades eram do ensino técnico profissional. Em 2015/2016 o agrupamento tinha 1.389 alunos e o número total de turmas passou de 54 para 60, sendo 5 do pré-escolar, 16 do 1º ciclo, 6 do 2º ciclo, 13 do 3º ciclo (3 do PCA), e 20 turmas do ensino secundário, das quais 11 dizem respeito à oferta profissionalizante, Tabela 1.

---

<sup>10</sup> Disponível em <http://www.pordata.pt/Municipios>. Consultado em 23.03.2017.

**Tabela 1**

Distribuição dos alunos por ciclo e por curso (2014-2016) - (Alunos com NEE e com ASE)

	2014/2015		2015/2016		2014/ 2015	2015/ 2016	2014/ 2015	2015/ 2016	2014/ 2015	2015/ 2016	2014/ 2015	2015/ 2016
	N.º alunos	%	N.º alunos	%	Alunos com NEE		Alunos com ASE		N.º turmas		N.º médio de alunos por turma	
Pré-escolar	75	6,6	119	8,5	1	1	41	51	4	5	19	24
1º Ciclo	327	29,0	372	26,8	20	16	155	167	16	16	20	23
2º Ciclo	182	16,1	153	11,0	21	10	82	65	7	6	26	26
3º Ciclo - regular	241	21,4	271	19,5	7	21	97	103	10	10	24	27
3º Ciclo - PCA	36	3,2	58	4,2	3	4	12	21	2	3	18	19
CEF - Jardinação	9	0,8	---		---	---	1	---	1	---	9	---
Secundário	122	10,8	186	13,4	1	1	28	55	7	9	17	21
Profissionais	136	12,1	230	16,5	5	8	42	80	7	11	19	21
<b>TOTAL</b>	<b>1128</b>	<b>100,0</b>	<b>1389</b>	<b>100,0</b>	<b>58</b>	<b>61</b>	<b>458</b>	<b>542</b>	<b>54</b>	<b>60</b>	<b>21</b>	<b>23</b>

Na Tabela 2 constata-se uma dominância do género masculino em todos os grupos etários, consequentemente em todos os ciclos de escolaridade, acentuando-se esta tendência nos grupos etários dos 13/15 anos e mais de 18 anos.

**Tabela 2**

Distribuição dos alunos por grupo etário e por género

Grupo etário / género	2014-2015						2015-2016					
	Feminino		Masculino		Total		Feminino		Masculino		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
< 6 anos	<b>33</b>	47,8	<b>36</b>	52,2	<b>69</b>	6,1	<b>18</b>	46,2	<b>21</b>	53,8	<b>39</b>	2,8
de 6 a 10 anos	<b>167</b>	45,1	<b>203</b>	54,9	<b>370</b>	32,8	<b>207</b>	48,5	<b>219</b>	51,5	<b>426</b>	30,7
de 11 a 12 anos	<b>81</b>	44,0	<b>103</b>	56,0	<b>184</b>	16,3	<b>63</b>	45,3	<b>76</b>	54,7	<b>139</b>	10,0
de 13 a 15 anos	<b>93</b>	41,7	<b>130</b>	58,3	<b>223</b>	19,8	<b>112</b>	40,9	<b>160</b>	59,1	<b>272</b>	19,6
de 16 a 18 anos	<b>114</b>	48,5	<b>121</b>	51,5	<b>235</b>	20,8	<b>161</b>	48,2	<b>174</b>	51,8	<b>335</b>	24,1
> 18 anos	<b>14</b>	29,8	<b>33</b>	70,2	<b>47</b>	4,2	<b>70</b>	39,3	<b>108</b>	60,7	<b>178</b>	12,8
Total	<b>502</b>	44,5	<b>626</b>	55,5	<b>1128</b>	100	<b>631</b>	45,4	<b>758</b>	54,6	<b>1389</b>	100

Quanto à nacionalidade dos alunos que frequentavam o agrupamento em 2014/2015, 85,1% (960) eram portugueses; os 80 alunos de nacionalidade brasileira representavam 7,1%; os restantes 88 alunos, 7,8%, dispersavam-se por 30 nacionalidades com predominância para alunos originários da Europa, 3,7%, sendo que destes 1,4% são de países da Europa de Leste. Em 2015/2016 aumentou para 16,9% a percentagem de alunos estrangeiros e passou para 35 a diversidade de nacionalidades presentes.

### **3.3. Agregado Familiar**

A informação sobre o agregado familiar foi recolhida predominantemente através do programa INOVAR. Apenas cerca de 60% da população têm registo de dados sobre: profissão, situação no emprego, formação académica, elementos do agregado familiar, computador e internet; sobre a idade dos pais não existe qualquer registo.

O encarregado de educação é preferencialmente a mãe, 75,5% em 2014/2015 e 75,7% em 2015/2016; no biénio em estudo menos de 14% dos pais é encarregado de educação. Apenas as situações referentes a(o) própria(o) obtém mais de 5% e a de avó(ô) mais de 2%.

Os registos do Inovar não permitem saber o grau de parentesco dos elementos que coabitam com os alunos; é, no entanto, possível saber o número de elementos do agregado familiar em aproximadamente 86% dos casos em 2014/2015 e 78% em 2015/2016, Tabela 3.

No biénio em estudo, em mais de 70% dos casos o agregado familiar parece centrar-se na família nuclear com um ou dois filhos (3 ou 4 elementos), os agregados familiares com cinco ou mais elementos representam aproximadamente 13% dos agregados.

Relativamente ao grau de escolarização do pai e da mãe apresentam-se os dados agrupados por nível de escolaridade, Tabela 4. De acordo com os dados conhecidos, 25,3% dos pais e 30,3% das mães dos alunos inscritos em 2014/2015 possuíam formação superior e 33,7% dos pais e 25,5% das mães possuíam habilitação ao nível do ensino básico. Estes valores mantiveram-se percentualmente idênticos em 2015/2016.

**Tabela 3**

Nº pessoas que compõe o agregado familiar

Nº pessoas que compõe o agregado familiar	2014-2015		2015-2016	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	5	0,5	3	0,3
2	122	12,6	135	12,4
3	406	42,0	464	42,6
4	301	31,2	333	30,6
5	98	10,2	119	11,0
6	27	2,8	24	2,2
7	4	0,4	8	0,7
8	1	0,1	1	0,1
9	2	0,2	1	0,1
<b>Total</b>	<b>966</b>	<b>100</b>	<b>1088</b>	<b>100</b>

**Tabela 4**

Habilitações do Pai e da Mãe (2014-2016)

Habilitações	Pai				Mãe			
	2014/2015		2015/2016		2014/2015		2015/2016	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Básico	220	33,7	262	32,4	186	25,5	223	24,8
Secundário	267	41,0	331	40,9	323	44,2	404	44,8
Superior	162	25,3	216	26,7	211	30,3	274	30,4
<b>Total</b>	<b>660</b>	<b>100</b>	<b>809</b>	<b>100</b>	<b>730</b>	<b>100</b>	<b>901</b>	<b>100</b>

Organizaram-se os dados relativos à profissão do pai e da mãe com base na nomenclatura da Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP/2010)<sup>11</sup>, na referência grande grupo.

<sup>11</sup> Conselho Superior de Estatística - Deliberação n.º 967/2010, 14.ª Deliberação da secção permanente de coordenação estatística, 1 de junho de 2010.

**Tabela 5**  
Profissão do Pai e da Mãe (2014-2016)

Profissão	Pai				Mãe			
	2014/2015		2015/2016		2014/2015		2015/2016	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Forças Armadas/Segurança	4	0,7	5	0,7	0	0,0	1	0,1
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	55	9,2	70	9,2	31	5,1	41	5,1
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	124	20,8	156	20,3	130	21,6	170	21,3
Técnicos e profissões de nível intermédio	51	8,6	79	10,3	57	9,5	78	9,8
Pessoal administrativo	46	7,7	56	7,3	67	11,1	100	12,5
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	99	16,6	134	17,4	218	36,2	278	34,9
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	21	3,5	23	3,0			1	0,1
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artesãos	105	17,6	139	18,1	10	1,7	12	1,5
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	49	8,2	56	7,4	2	0,3	1	0,1
Trabalhadores não qualificados	42	7,0	50	6,5	6	1,0	12	1,5
Domésticas					82	13,6	103	12,9
Total	596	100,0	768	100,0	603	100,0	797	100,0

**Tabela 6**  
Situação na Profissão do Pai e da Mãe (2014-2016)

Situação na Profissão	Pai				Mãe			
	2014/2015		2015/2016		2014/2015		2015/2016	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Trabalhador por conta de outrem	549	82,7	691	83,2	555	78,1	693	76,8
Trabalhador por conta própria	21	3,2	26	3,1	12	1,7	15	1,7
Desempregado	80	12,0	98	11,8	129	18,1	174	19,3
Reformado/Aposentado	12	1,8	14	1,7	5	0,7	7	0,8
Outra	2	0,3	2	0,2	10	1,4	13	1,4
Total	664	100,0	831	100,0	711	100,0	902	100,0
Sem informação	464		558		417		487	
Total	1128		1389		1128		1389	

A informação referente à profissão do pai e da mãe, Tabela 5, não existe em mais de 42% dos casos.

Quanto à situação na profissão do pai e da mãe, Tabela 6, neste biénio, a percentagem de desempregados é de, aproximadamente, 12% para os pais e 19% para as mães

### **3.4. Recursos Humanos**

A análise aos recursos humanos já foi objeto de publicação autónoma, em documento específico referente ao Balanço Social<sup>12</sup>.

## **4. RESULTADOS ESCOLARES - SUCESSO/INSUCESSO**

Feita a caracterização geral do Agrupamento e do agregado familiar dos alunos passamos à análise do sucesso/insucesso, globalmente e de forma segmentada.

Na fase seguinte apresentamos o sucesso/insucesso dos alunos em tabelas cruzadas com fatores familiares - escolaridade, profissão e situação na profissão dos pais e encarregados de educação, apoio socioeconómico (ASE) e utilização de novas tecnologias.

### **4.1. Sucesso Global do Agrupamento**

A Tabela 7 mostra que, excluindo os alunos do ensino pré-escolar, em 2014/2015 o sucesso foi de 90% e em 2015/2016 desceu para 87,6%.

**Tabela 7**  
Sucesso global no Agrupamento

Sucesso Global Agrupamento	2014-2015		2015-2016	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Transitou de ano	948	90,1	1113	87,6
Não transitou de ano	104	9,9	157	12,4
Total	1052	100,0	1270	100,0

### **4.2. Sucesso por Ano/Ciclo**

Analisando, no biénio em estudo, o sucesso por ano de escolaridade, Tabela 8, verifica-se:

No 1º ciclo o 4º ano apresentou um sucesso de 100%; em 2014/2015 é no 3º ano que o sucesso é mais baixo (95,6%) e em 2015/2016 a percentagem mais baixa (90,3%) verificou-se no 2º ano.

---

<sup>12</sup> Publicado na Revista de Gestão e Desenvolvimento, nº 25 de 2017, p. 195:217.

No 2º ciclo o sucesso era superior a 95% em 2014/2015 tendo-se verificado, no 6º ano, um decréscimo acentuado no ano de 2015/2016.

O 3º ciclo apresenta taxas de sucesso inferiores a 95% registando-se a taxa mais baixa no 7º ano.

No ensino secundário existem discrepâncias assinaláveis. No 10º ano, a taxa de sucesso baixou de 92,5% em 2014/2015 para 82,2% em 2015/2016. O 11º ano e o 12º ano apresentam valores muito abaixo do valor global do Agrupamento, contudo em 2105/2016 verificou-se uma melhoria significativa das taxas registadas, mais de 10 pontos percentuais no 11º ano e mais de 23 pontos percentuais no 12º ano.

**Tabela 8**  
Sucesso por ano de escolaridade, no Agrupamento

Ciclo	Ano frequentado vs. sucesso	2014-2015				2015-2016			
		Sucesso	Insucesso	Total	% sucesso	Sucesso	Insucesso	Total	% sucesso
1º Ciclo	1º Ano	75	1	76	98,7	94	0	94	100,0
	2º Ano	79	3	82	96,3	84	9	93	90,2
	3º Ano	87	4	91	95,6	86	6	92	93,5
	4º Ano	77	0	77	100,0	93	0	93	100,0
2º Ciclo	5º Ano	66	3	69	95,7	67	4	71	94,4
	6º Ano	110	3	113	97,3	74	8	82	90,2
3º Ciclo	7º Ano	83	9	92	90,2	121	14	135	89,6
	8º Ano	66	4	70	94,3	96	8	104	92,3
	9º Ano	116	8	124	93,5	81	9	90	90,0
Secundário	10º Ano	99	8	107	92,5	152	33	185	82,2
	11º Ano	71	33	104	68,3	87	22	109	79,8
	12º Ano	19	28	47	40,4	78	44	122	63,9
	Total	948	104	1052	90,1	1113	157	1270	87,8

### 4.3. Sucesso por Disciplina/Ciclo

Neste ponto apresentam-se os resultados do sucesso por disciplina e por ciclo referentes ao biénio em estudo, 2014-2016 e comparados com os resultados nacionais<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Os dados relativos a médias nacionais das avaliações finais e exames nacionais realizados em 2015 e 2016 apresentados neste documento foram obtidos, respetivamente, no Relatório Anual do JNE 2015 e Relatório Anual do JNE 2016 disponíveis no site da Direção-Geral da Educação, Júri Nacional de Exames, <http://www.dge.mec.pt/relatoriosestatisticas>.

### 4.3.1. 1º Ciclo

A Tabela 9 mostra-nos as taxas de sucesso/insucesso no 1º ciclo. O sucesso por disciplina, em 2014/2015, é superior a 90% exceto na disciplina de matemática cuja taxa de sucesso é de 89,5%, ligeiramente inferior ao das restantes disciplinas.

Em 2015/2016 houve uma descida generalizada na taxa de sucesso exceto na disciplina de Expressões. A maior descida, 6,5 pontos percentuais, e a taxa mais baixa 87,9%, registam-se na disciplina de português.

**Tabela 9**  
Sucesso/Insucesso por disciplina – 1º Ciclo

1º Ciclo	2014-2015					2015-2016				
	Insucesso	%	Sucesso	%	Total	Insucesso	%	Sucesso	%	Total
Apoio Estudo	17	5,3	304	94,7	321	33	8,9	339	91,1	372
Estudo do Meio			320	100	320	7	1,9	365	98,1	372
Expressões	2	0,6	321	99,4	323	1	0,3	371	99,7	372
Matemática	34	10,5	290	89,5	324	43	11,6	329	88,4	372
Oferta Complementar	5	1,6	317	98,4	322	19	5,1	353	94,9	372
Português	18	5,6	306	94,4	324	45	12,1	327	87,9	372

No ano de 2014/15 as médias atingidas pelos alunos do Agrupamento nas provas finais foram: na disciplina de português 68, sendo a média nacional 66 e na disciplina de matemática foi de 60, igual à média nacional.

### 4.3.2. 2º Ciclo

O 2º ciclo apresenta em 2014/2015, como áreas críticas, as disciplinas de História e Geografia de Portugal com 25,4% de insucesso e Matemática 33,1%. Em 2015/2016 o sucesso melhorou a História e Geografia de Portugal, mas baixou a Matemática, Ciências e Inglês, Tabela 10.

**Tabela 10**  
Sucesso/Insucesso por disciplina – 2º Ciclo

2º Ciclo	2014-2015					2015-2016				
	Insucesso	%	Sucesso	%	Total	Insucesso	%	Sucesso	%	Total
Cidadania	1	0,6	180	99,4	181	4	2,6	149	97,4	153
Ciências	20	11,0	161	89,0	181	33	21,6	120	78,4	153
Educação Física	2	1,1	179	98,9	181	8	5,2	145	94,8	153
Educação Musical	8	4,4	173	95,6	181	10	6,5	143	93,5	153
Educação Tecnológica	4	2,2	176	97,8	181	12	7,8	141	92,2	153
Educação Visual	5	2,8	176	97,2	181	8	5,2	145	94,8	153
História e Geografia de Portugal	46	25,4	135	74,6	181	20	13,1	133	86,9	153
Inglês	6	3,3	175	96,7	181	21	13,7	132	86,3	153
Matemática	60	33,1	121	66,9	181	59	38,6	94	61,4	153
Português	11	6,1	169	93,9	180	17	11,1	136	88,9	153

No ano de 2014/15 as médias atingidas pelos alunos do 2º Ciclo do Agrupamento nas provas finais foram: na disciplina de português 56, sendo a média nacional 60; na disciplina de matemática 49, sendo a média nacional 51.

#### 4.3.3. 3º Ciclo

As taxas de sucesso nas disciplinas do 3º ciclo, Tabela 11, apresentam valores elevados, acima dos 85% em 2014/2015 e acima de 79% em 2015/2016. Apenas a disciplina de matemática apresenta valores preocupantes em 2014/2015, uma taxa de insucesso de 57,6% mantendo-se elevada no ano letivo seguinte.

No ano de 2014/15 as médias atingidas pelos alunos do 3º ciclo do Agrupamento, nas provas finais foram: na disciplina de português 55, sendo a média nacional 58; na disciplina de matemática 41, sendo a média nacional 48.

No ano 2015/16 as médias obtidas foram: na disciplina de português 55, dois pontos abaixo da média nacional, 57; na disciplina de matemática a média foi de 41, seis pontos abaixo da média nacional, 47.

**Tabela 11**  
**Sucesso/Insucesso – 3º Ciclo (2014-2016)**

3º Ciclo	2014-2015					2015-2016				
	Insucesso	%	Sucesso	%	Total	Insucesso	%	Sucesso	%	Total
Ciências	19	8,0	219	92,0	238	25	9,4	242	90,6	267
Educação Física	20	8,4	218	91,6	238	7	2,6	260	97,4	267
Educação Visual	18	7,6	220	92,4	238	10	3,7	257	96,3	267
Físico-Química	25	10,5	213	89,5	238	54	20,2	213	79,8	267
Francês	34	14,3	204	85,7	238	15	5,6	252	94,4	267
Geografia	22	9,2	216	90,8	238	17	6,4	250	93,6	267
História	20	8,4	218	91,6	238	55	20,6	212	79,4	267
Inglês	19	8,0	219	92,0	238	20	7,5	248	92,5	268
Matemática	137	57,6	101	42,4	238	116	43,4	151	56,6	267
Português	46	19,3	192	80,7	238	44	16,5	223	83,5	267
Teatro			144	100,0	144	6	3,0	193	97,0	199
TIC's	1	0,7	143	99,3	144	7	3,5	192	96,5	199

#### 4.3.4. Ensino Secundário

No ensino secundário a análise foi feita apenas para os cursos científico-humanísticos; a especificidade dos cursos profissionais e a dificuldade na recolha de dados passíveis de tratamento em moldes idênticos aos cursos científico-humanísticos inviabilizou a sua análise nos anos em estudo.

Em cada curso agrupámos o 10º e 11º ano; a análise do 12º ano foi feita de forma independente atendendo a que algumas disciplinas não são sequência dos anos anteriores e outras, neste ano, deixam de fazer parte do currículo do curso.

O ensino secundário dos cursos científico-humanísticos abrange os cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas.

##### 4.3.4.1. Curso Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias (CT)

No 10º e 11º ano do curso de CT, Tabela 12, em 2014/2015, é nas disciplinas de Físico-química e Matemática A que o insucesso é elevado, acima dos 20% em 2014/2015 e acima dos 30% em 2015/2016.

No 12º ano de CT, de acordo com os dados apresentados na Tabela 13, é na disciplina de Matemática A que o insucesso tem, no biénio, o nível mais elevado; 37,5% em 2014/2015 e 25% em 2015/2016.

**Tabela 12**

**Sucesso/Insucesso – 10º-11º anos – Ciências e Tecnologias (2014-2016)**

10º - 11º CT	2014-2015								2015-2016							
	Insuc o	%	Sucess o	%	Total	Nota min.	Nota máx.	$\bar{x}$	Insuc o	%	Sucess o	%	Total	Nota min.	Nota máx.	$\bar{x}$
Biologia	1	3,2	30	96,8	31	8	20	14,1	7	12,7	48	87,3	55	3	19	13
Educação Física		0	32	100,0	32	12	20	16,3	3	5,5	52	94,5	55	2	19	15
Filosofia	3	9,7	28	90,3	31	7	20	13,9	2	3,8	50	96,2	52	5	18	13,9
Físico-Química	7	21,9	25	78,1	32	4	20	11,8	19	31,7	41	68,3	60	3	19	11,2
Inglês	1	3,1	31	96,9	32	8	20	15,7	6	10,7	50	89,3	56	5	20	15
Matemática A	8	26,7	22	73,3	30	5	20	11,5	17	33,3	34	66,7	51	3	19	10,7
Português	5	15,6	27	84,4	32	7	20	12,9	6	10,7	50	89,3	56	5	18	12,6

Nota min. – nota mínima; Nota máx. – nota máxima;  $\bar{x}$  – média

**Tabela 13: Sucesso/Insucesso – 12º ano – Ciências e Tecnologias  
(2014-2016)**

12º CT	2014-2015								2015-2016							
	Insuc o	%	Sucess o	%	Total	Nota min.	Nota máx.	$\bar{x}$	Insuc o	%	Sucess o	%	Total	Nota min.	Nota máx.	$\bar{x}$
Biologia	1	6,3	15	93,8	16	6	19	15	1	7,7	12	92,3	13	7	20	15,2
Educação Física			17	100	17	12	18	15,5		100,0	12	100,0	12	16	20	18,0
Matemática A	6	37,5	10	62,5	16	4	20	10,5	4	25,0	12	75,0	16	8	20	13,1
Português	2	12,5	14	87,5	16	6	18	11,9	1	6,7	14	93,3	15	7	20	13,5
Psicologia B	1	7,1	13	92,9	14	7	20	14,5		100,0	5	100,0	5	11	20	14
Inglês										100,0	9	100,0	9	13	20	17,2

Nota min. – nota mínima; Nota máx. – nota máxima;  $\bar{x}$  – média

#### **4.3.4.2. Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades (LH)**

No 10º e 11º ano do curso de LH no biênio, Tabela 14, as disciplinas de Inglês e Português mantiveram um insucesso superior a 20%. A disciplina de MACS, em 2014/2015 teve um insucesso de 25,8% baixando para 20% em 2015/2016. A maior taxa de insucesso, em 2015/2016, verificou-se na disciplina de História, 28,6%.

**Tabela 14**

Sucesso/Insucesso – 10º-11º anos – Línguas e Humanidades (2014-2016)

10º - 11º LH	2014-2015								2015-2016							
	Insucesso	%	Sucesso	%	Total	Nota mín.	Nota máx.	$\bar{x}$	Insucesso	%	Sucesso	%	Total	Nota mín.	Nota máx.	$\bar{x}$
Educação Física	1	3,8	25	96,2	26	9	18	13,4	1	2,6	38	97,4	39	2	18	13,5
Filosofia	4	14,3	24	85,7	28	6	18	12	6	14,6	35	85,4	41	7	18	11,5
Geografia A	1	3,2	30	96,8	31	9	18	12,5	5	11,9	37	88,1	42	9	16	11,4
História	5	16,7	25	83,3	30	6	18	11,6	12	28,6	30	71,4	42	7	16	10,6
Inglês	7	26,9	19	73,1	26	5	20	12,2	10	26,3	28	73,7	38	8	18	11,7
MAC's	8	25,8	23	74,2	31	6	18	12,2	9	20,0	36	80,0	45	6	19	11,5 7
Português	7	22,6	24	77,4	31	6	16	11	12	27,9	31	72,1	43	8	17	10,8

Nota mín. – nota mínima; Nota máx. – nota máxima;  $\bar{x}$  – média

No 12º ano de LH, Tabela 15, em 2014/2015 o insucesso a Português foi superior a 23% tendo este valor baixado significativamente em 2015/2016; a disciplina de Inglês registou 18,8% de taxa de insucesso, a mais elevada neste ano letivo verificando-se que em 2014/2015 o sucesso foi de 100%.

**Tabela 15**

Sucesso/Insucesso – 12º ano – Línguas e Humanidades (2014-2016)

12º LH	2014-2015								2015-2016							
	Insucesso	%	Sucesso	%	Total	Nota mín.	Nota máx.	$\bar{x}$	Insucesso	%	Sucesso	%	Total	Nota mín.	Nota máx.	$\bar{x}$
Educação Física			17	100,0	17	11	17	15,4	1	6,7	14	93,3	15	8	18	11,8
História	3	20	12	80,0	15	7	17	10,9	1	5,3	18	94,7	19	5	20	12,6
Inglês			16	100,0	16	10	18	12,4	3	18,8	13	81,3	16	4	20	12,4
Português	3	23,1	10	76,9	13	7	15	10,8	1	5,9	16	94,1	17	8	16	12,4
Psicologia B	3	20,0	12	80,0	15	5	15	10,6	1	5,3	18	94,7	19	7	18	14,2

Nota mín. – nota mínima; Nota máx. – nota máxima;  $\bar{x}$  – média

#### 4.3.4.3. Curso Científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas (ECO)

O curso de ECO, Tabela 16, apresenta no 10º e 11º ano, em 2014/2015, uma taxa de 50% de insucesso em Matemática A e de 60% em Economia A.

Em 2015/2016, a disciplina de Matemática A regista uma taxa de insucesso de 31,8%; as disciplinas de Economia A e de Geografia A obtiveram 100% de sucesso.

**Tabela 16**

Sucesso/Insucesso – 10º-11º anos – Ciências Socioeconómicas (2014-2016)

10º - 11º ECO	2014-2015									2015-2016								
	Insucce o	%	Sucess o	%	Total	Nota min.	Nota máx.	$\bar{x}$	Insucce o	%	Sucess o	%	Total	Nota min.	Nota máx.	$\bar{x}$		
Economia A	6	60	4	40	10	5	18	10,2			22	100,0	22	10	19	13,6		
Educação Física	1	10	9	90	10	7	19	13,5	2	8,7	21	91,3	23	2	18	14,3		
Filosofia	2	20	8	80	10	7	18	12	1	4,5	21	95,5	22	8	18	13,6		
Geografia A	2	20	8	80	10	6	16	11,3			22	100,0	22	10	19	14		
Inglês	1	10	9	90	10	7	19	13,3	3	13,6	19	86,4	22	7	19	13,9		
Matemática A	5	50	5	50	10	6	17	9,8	7	31,8	15	68,2	22	5	19	2,9		
Português	2	20	8	80	10	5	16	11,4	3	13,6	19	86,4	22	8	17	12,1		

Nota min. – nota mínima; Nota máx. – nota máxima;  $\bar{x}$  – média

O curso de ECO iniciou-se em 2014/2015 pelo que não existem alunos no 12º ano de escolaridade.

A análise comparativa das médias das Classificações Internas Finais (CIF) e das Classificações de Exame (CE) da Escola com as Nacionais, Tabela 17, permite verificar que as mesmas apresentam, globalmente, valores idênticos não se registando discrepâncias assinaláveis. Com um número de alunos admitidos a exame consideravelmente baixo (apenas na disciplina de Português há mais de 20 alunos), oscilações de 10 pontos poderão não ser significativas. A discrepância entre CIF-CE é pouco relevante nas diferentes disciplinas analisadas, valorizando-se a exigência interna.

**Tabela 17**

Valores da CIF e da CE na escola e a nível nacional

Secundário	2014-2015				2015-2016			
	CIF – Esc.	CIF – Nac.	CE – Esc.	CE – Nac.	CIF – Esc.	CIF – Nac.	CE – Esc.	CE – Nac.
Biologia e Geologia	13,6	13,9	9,0	8,9	12,8	14,0	10,9	10,1
Economia A	---	---	---	---	13,6	14,2	11,8	11,0
Física e Química	13,2	13,7	10,2	9,9	12,4	13,9	10	11,1
Geografia A	13,4	13,2	10,8	11,2	11,7	13,3	11,0	11,3
História A	11,5	12,9	9,6	10,7	13,0	13,0	7,7	9,5
Matemática A	12,5	13,6	13,3	12,0	13,1	13,8	10,3	11,2
MACS	13,4	13,4	12,4	12,3	12,4	13,6	12,9	11,4
Português	11,9	13,4	10,8	11,0	13,0	13,4	10,6	10,8

#### 4.4. Indicadores socioeconómicos vs. sucesso/insucesso

Neste ponto apresentam-se os resultados do cruzamento de dados de caracterização tidos como pertinentes para uma análise integrada dos fatores que determinam (ou não) o sucesso/insucesso dos alunos.

##### 4.4.1. Escalão ASE vs. Sucesso

As Tabelas 18 e 19 permitem verificar em que medida o fator económico do agregado familiar, incluído na rubrica ASE, é ou não importante para o sucesso/insucesso dos alunos. A análise é feita em duas dimensões, uma com diferenciação por escalão de apoio e outra, considerando apenas ter ou não apoio económico.

**Tabela 18**

Escalão ASE vs. Sucesso dos alunos (2014-2106)

Escalão ASE vs. Sucesso	2014-2015								2015-2016							
	Com ASE				Sem ASE				Com ASE				Sem ASE			
	A	%	B	%	D	%	n	%	A	%	B	%	D	%	n	%
Transitou de ano	234	94,4	159	94,1	555	87,4	948	90,1	281	91,8	163	88,1	669	85,9	1113	87,6
Não transitou de ano	14	5,6	10	5,9	80	12,6	104	9,9	25	8,1	22	11,9	110	14,1	157	12,4
Total	248	100,0	169	100	635	100	1052	100	306	100	185	100	779	100	1270	100

2014-2015: as diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2(2) = 13,239$ ;  $p < 0,05$ )

2015-2016: as diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2(2) = 7,225$ ;  $p < 0,05$ )

A Tabela 18 mostra, curiosamente, que os alunos, com apoio ASE (Escalão A e B), apresentaram no biénio maior sucesso escolar face aos

que não beneficiam deste apoio económico, pelo que importa pesquisar quais os fatores explicativos que contrariam a tese dominante da reprodução social.

Fomos aprofundar esta análise trabalhando alunos com apoio ASE (A e B) e sem apoio. Os resultados da Tabela 19 apresentam as taxas de sucesso para os alunos com apoio socioeconómico e alunos sem este apoio, verificando-se, de forma acentuada, que a taxa de sucesso é maior nos alunos que beneficiam de apoio socioeconómico.

**Tabela 19**  
ASE – Sim/Não vs. Sucesso dos alunos

Escalação ASE vs. Sucesso	2014-2015						2015-2016					
	Com ASE	%	Sem ASE	%	Total	%	Com ASE	%	Sem ASE	%	Total	%
Transitou de ano	393	94,2	555	87,4	948	90,1	444	90,4	669	85,9	1113	87,6
Não transitou de ano	24	5,8	80	12,6	104	9,9	47	9,6	110	14,1	157	12,4
Total	417	100	635	100	1052	100	491	100	779	100	1270	100

2014-2015: as diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2(1) = 13,231$ ;  $p < 0,05$ )

2015-2016: as diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2(1) = 5,751$ ;  $p < 0,05$ )

Podemos verificar que em 2014/2015, quer com a diferenciação entre escalões de apoio, quer com a diferenciação feita por ter ou não apoio económico, a taxa relativa de sucesso é maior nos alunos que têm apoio económico, superior a 94%, enquanto nos alunos sem ASE é de aproximadamente 87%. Em 2015/2016 a tendência mantém-se embora com diminuição de ambas as percentagens.

#### **4.4.2 Nacionalidade do aluno agregado por regiões/Continentes vs. Sucesso**

Os dados da Tabela 20 mostram que a nacionalidade dos alunos tem influência no sucesso escolar. Os alunos da Europa de Leste são aqueles, cuja taxa de sucesso acompanha a dos alunos portugueses, sendo mesmo superior no ano letivo de 2015/2016.

A menor taxa de sucesso verifica-se nos alunos oriundos de países da América do Sul, mas a percentagem destes alunos, no Agrupamento, é

irrelevante uma vez que em 2014/2015 eram sete alunos e apenas cinco no ano seguinte.

**Tabela 20**  
Nacionalidade do aluno por regiões vs. Sucesso (2014-2016)

Região	2014 - 2015					2015-2016				
	Sucesso		Insucesso		Total	Sucesso		Insucesso		Total
	Sucesso	%	Insucesso	%		Sucesso	%	Insucesso	%	
Portugal	811	91,2	78	8,8	889	930	89,0	115	11,0	1045
Europa Ocidental	12	80,0	3	20,0	15	17	85,0	3	15,0	20
Países Lusófonos/África <sup>14</sup>	83	86,5	13	13,5	95	107	79,3	28	20,7	135
América do Sul/Norte <sup>15</sup>	4	57,1	3	42,9	7	3	60,0	2	40,0	5
Ásia	10	71,4	4	28,6	14	19	79,2	5	20,8	24
Europa de Leste	28	90,3	3	9,7	31	37	90,2	4	9,8	41

#### **4.4.3. Profissão e situação na profissão do pai e da mãe vs. sucesso**

Considerando a Classificação Portuguesa das Profissões<sup>16</sup> segmentaram-se as profissões dos pais e das mães<sup>17</sup> nas dimensões que a seguir se apresentam e estas foram cruzadas com o sucesso dos alunos no biénio 2014-2016.

Os valores obtidos, quer para a influência da profissão do pai (Tabela 21), quer para a influência da profissão da mãe (Tabela 22), mostram que este fator não é um fator determinante para o sucesso dos alunos, mais uma vez em contradição com a tese dominante.

<sup>14</sup> Neste indicador foi agregado um aluno senegalês

<sup>15</sup> Neste indicador foram agregados dois alunos dos E.U.A.

<sup>16</sup> Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP/2010)

<sup>17</sup> Considerou-se, na profissão das mães, a situação de “doméstica” embora esta não faça parte da Classificação referida na nomenclatura da Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP/2010)

**Tabela 21**  
Profissão do Pai vs. Sucesso

Profissão Mãe vs. Sucesso	2014/2015				2015/2016			
	Sucesso	Insucesso	Total	% sucesso	Sucesso	Insucesso	Total	% sucesso
Forças Armadas/Segurança					1	0	1	100,0
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	27	2	29	93,1	33	3	36	91,7
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	106	4	110	96,4	131	4	135	97,0
Técnicos e profissões de nível intermediário	49	2	51	96,1	63	4	67	94,0
Pessoal administrativo	53	5	58	91,4	82	6	88	93,2
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores					223	25	248	89,9
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta					1	0	1	100,0
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artesãos	10	0	10	100,0	11	1	12	91,7
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	1	0	1	100,0	1	0	1	100,0
Trabalhadores não qualificados	6	0	6	100,0	9	2	11	81,8
Domésticas	74	4	78	94,9	90	6	96	93,8
Total	497	38	535	92,9	645	51	696	92,7

2014-2015: as diferenças não são estatisticamente significativas ( $\chi^2(9) = 709$ ; NS)

2015-2016: as diferenças não são estatisticamente significativas ( $\chi^2(9) = 12,695$ ; NS).

**Tabela 22**  
Profissão da Mãe vs. Sucesso

Profissão Pai vs. Sucesso	2014/2015				2015/2016			
	Sucesso	Insucesso	Total	% sucesso	Sucesso	Insucesso	Total	% sucesso
Forças Armadas/Segurança	4	0	4	100,0	5	0	5	100,0
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	4 5	1	46	97,8	61	3	64	95,3
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	0 8	5	113	95,58	123	7	130	94,6
Técnicos e profissões de nível intermediário	4 5	1	46	97,83	65	4	69	94,2
Pessoal administrativo	3 8	3	41	92,68	54	1	55	98,2
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	8 2	6	88	93,18	109	10	119	91,6
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta	1 8	2	20	90,00	20	2	22	90,9
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artesãos	8 9	6	95	93,68	114	9	123	92,7
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	3 9	4	43	90,70	39	8	47	83,0
Trabalhadores não qualificados	3 3	4	37	89,19	37	5	42	88,1
Total	0 1	32	533	94,00	627	49	676	92,8

2014-2015: as diferenças não são estatisticamente significativas ( $\chi^2(8) = 9,029$ ; NS)

2015-2016: as diferenças não são estatisticamente significativas ( $\chi^2(10) = 9,152$ ; NS)

As Tabelas 23 e 24 relacionam a situação na profissão do pai e da mãe com o sucesso dos alunos; mostram que em 2014/2015 o menor sucesso aparece associado à situação de pais reformado/aposentado e

mães trabalhadoras por conta própria. Em 2015/2016 a influência da situação do pai no emprego vs. sucesso apresenta valores idênticos para todas as situações; a influência da situação das mães mantém-se idêntica à de 2014/2015.

Os testes estatísticos mostram que a influência da situação do pai no emprego não é significativa não acontecendo o mesmo com a situação da mãe no emprego.

**Tabela 23**  
Situação do Pai na Profissão vs. Sucesso

Situação na profissão Pai vs. Sucesso	2014/2015				2015/2016			
	Sucesso	Insucesso	Total	% sucesso	Sucesso	Insucesso	Total	% sucesso
Trabalhador por conta de outrem	456	35	491	92,9	564	37	601	93,8
Desempregado	68	5	73	93,2	84	7	91	92,3
Trabalhador por conta própria	17	2	19	89,5	24	2	26	92,3
Reformado/Aposentado	10	2	12	83,3	13	1	14	92,9
Total	551	44	595	92,6	672	46	718	93,6

2014-2105: as diferenças não são estatisticamente significativas ( $\chi^2(1) = ,102$ ; NS)

2015-2016: as diferenças não são estatisticamente significativas ( $\chi^2(1) = ,293$ ; NS)

**Tabela 24**  
Situação da Mãe na Profissão vs. Sucesso

Situação na profissão Mãe vs. Sucesso	2014/2015				2015/2016			
	Sucesso	Insucesso	Total	% sucesso	Sucesso	Insucesso	Total	% sucesso
Trabalhadora por conta de outrem	458	32	490	93,5	553	48	601	92,0
Desempregada	116	8	124	93,5	152	5	157	96,8
Trabalhadora por conta própria	7	4	11	63,6	10	4	14	71,4
Reformada/Aposentada/Doméstica	13	2	15	86,7	10	2	12	83,3
Total	594	46	640	92,8	725	59	784	92,5

2014-2015: as diferenças não são estatisticamente significativas ( $\chi^2(1) = ,000$ ; NS)

2015-2016: as diferenças não são estatisticamente significativas ( $\chi^2(1) = 3,544$ ; NS)

#### 4.4.4. Grau de habilitações do pai e da mãe vs. Sucesso

Quando analisamos o sucesso dos alunos cruzado com as habilitações do pai, Tabela 25, verificamos que as habilitações dos pais não discriminam, em qualquer dos anos letivos.

**Tabela 25**  
Habilitações do Pai vs. Sucesso dos alunos

Habilitações Pai vs. Sucesso	2014/2015				2015/2016			
	Sucesso	Insucesso	Total	% Sucesso	Sucesso	Insucesso	Total	% Sucesso
Ensino Básico	186	13	199	93,5	216	19	235	91,9
Ensino Secundário	224	13	237	94,5	278	16	294	94,6
Ensino Superior	140	7	147	95,2	181	5	186	97,3
Total	550	33	583	94,3	675	40	715	94,4

2014-2015: as diferenças não são estatisticamente significativas ( $\chi^2(2) = 0,519$ ; NS)

2015-2016: as diferenças não são estatisticamente significativas ( $\chi^2(2) = 5,748$ ; NS)

As mães com o Ensino Secundário (2014-2015) e as mães com o Ensino Superior (2015-2016) são as que mais discriminam positivamente com o sucesso escolar dos seus educandos, Tabela 26.

**Tabela 26**  
Habilitações da Mãe vs. Sucesso dos alunos

Habilitações Mãe vs. Sucesso	2014/2015				2015/2016			
	Sucesso	Insucesso	Total	% Sucesso	Sucesso	Insucesso	Total	% Sucesso
Ensino Básico	152	18	170	89,4	182	20	202	90,1
Ensino Secundário	282	14	296	95,3	333	26	359	92,8
Ensino Superior	183	10	193	94,8	222	7	229	96,9
Total	617	42	659	93,6	737	53	790	93,3

2014-2015: as diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2(2) = 6,861$ ;  $p < 0,05$ )

2015-2016: as diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2(2) = 8,332$ ;  $p < 0,05$ )

A Tabela 27 apresenta os valores do sucesso em função do acesso, em casa, às novas tecnologias (computador/internet). No biénio 2014-2016, a taxa de sucesso é maior para os alunos que não dispõem de acesso às novas tecnologias em casa, aproximadamente 93%.

**Tabela 27**  
Tem computador vs. Sucesso

Acesso às novas tecnologias vs. Sucesso	2014-2015					2015-2016				
	Sim		Não		Total	Sim		Não		Total
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Transitou de ano	606	88,9	300	93,2	906	640	85,0	408	93,4	1048
Não transitou de ano	76	11,1	22	6,8	98	113	15,0	29	6,6	142
<b>Total</b>	<b>682</b>	<b>100</b>	<b>322</b>	<b>100</b>	<b>1004</b>	<b>753</b>	<b>100</b>	<b>437</b>	<b>100</b>	<b>1090</b>

2014-2015: as diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2(1) = 4,616$ ;  $p < 0,05$ )

2015-2016: as diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2(1) = 18,436$ ;  $p < 0,05$ )

O acesso em casa, às novas tecnologias, influenciou negativamente, de forma significativa, o sucesso dos alunos do 2º ciclo em 2014-2015 e os alunos do 3º ciclo em 2015-2016. Esta influência não se regista para os alunos do ensino secundário

## 5. ANÁLISE DE RESULTADOS

A pluralidade cultural nas escolas portuguesas parece ter-se instalado de uma forma irreversível. É um dos resultados evidentes da mobilidade associada à globalização dos mercados financeiros e, mesmo, empresariais. Neste sentido a gestão da escola deverá ser repensada no sentido de reencontrar formas de receber crianças do mundo inteiro e, simultaneamente, prepará-las para a sua inserção neste mesmo processo de globalização, no país ou em qualquer parte do mundo.

A gestão desta pluralidade cultural deve poder permitir tirar partido das diferentes culturas, pela sua diversidade e pela sua relação privilegiada com o outro diferente. É por excelência a forma de educar para a cidadania, não pelo ensino voluntarista (complexo, mas ainda assim, operacionalizável), mas antes pela vivência (muito difícil de experienciar pelos agentes educativos, sem uma preparação específica e uma gestão escolar aberta à experimentação e à partilha de boas práticas), mantendo-se, porém, globalmente focada na exigência. As competências cruciais de gestão por equipa e/ou por unidade descentralizada parecem ser, deste ponto de vista, a preparação nos domínios da gestão de conflitos, da dinâmica de grupos e do estudo e mudança de mapas cognitivos.

A gestão, em todas as áreas da atividade económica, tem evoluído no sentido de conhecer o cliente/utente e adaptar a produção de bens e serviços às suas necessidades. A escola tem sido o lugar privilegiado do discurso dito anti economicista e anti gestor, desligando o processo educativo do processo produtivo, como se houvesse duas idades: a idade da educação e a idade do trabalho. Esta distinção da dicotomia escola/trabalho gera, por sua vez, uma terceira, que é a de separar o trabalho do pós-trabalho (reforma), sem uma interrelação entre si. Na ausência de uma preocupação, consistente, da escola, em caracterizar rigorosamente o ambiente formativo do aluno, não é possível educá-lo/formá-lo, em apoio à educação familiar, dado que a escola não é senão um instrumento indispensável, mas não suficiente, face à educação desejável. A questão relevante parece ser a da não monitorização integral deste fenómeno, uma vez que mais de 60% dos alunos não estão caracterizados na base de dados escolar (programa INOVAR). Existem indicadores em que a ausência de informação é da ordem dos 100%. Não deixa de ser curioso que os docentes repetem o mesmo erro. Os diretores de turma não têm acesso pleno às bases de dados dos alunos pelo que não lhe é possível detetar e/ou corrigir as lacunas existentes.

Em muitos destes aspetos a Escola parece correr o risco de ficar à margem da evolução sócio-demográfico-económica a que estão submetidas todas as restantes estruturas organizacionais. Em todos os ramos de atividade a primeira prioridade é a do integral conhecimento do mercado assente em bases de dados dinâmicas. Não basta adquirir programas informáticos sem a respetiva preocupação da sua atualização bem como a sua permanente análise e interpretação.

Uma das razões de ser da constituição de agrupamentos era deixar às escolas a iniciativa pedagógica, descentralizando o que é descentralizável e centralizando a gestão dos meios, de modo a obter efeito de escala e não dispersando uma função que não acrescenta valor direto. Defende-se, desde os célebres trabalhos de Lawrence e Lorsch (1967), que a gestão das organizações é desafiada a diferenciar o que deve ser entregue às equipas e às unidades especializadas e integrar o que pode e deve ser padronizado e gerido centralmente ao nível de agrupamento. A noção de rede introduzida na gestão nos anos 90 veio

permitir atualizar e tornar mais operatória esta dialética entre a diferenciação e a integração. O que a análise do caso nos permite concluir, no ponto concreto das bases de dados (INOVAR), é que não se está a tirar partido da evolução organizacional decretada, nem ninguém parece estar a monitorar o processo, nem Ministério nem Autarquia. Pode-se desde já tirar a conclusão geral de que se está, eventualmente, a sonhar com um dirigismo pedagógico (centralização) e uma anarquização da função gestionária (pseudo-descentralização).

Um sucesso escolar global, da ordem dos 90%, pode considerar-se muito positivo no contexto da sociedade portuguesa. Mas quando analisado nos diferentes níveis verificamos, no ensino secundário, uma outra realidade, ou seja, uma elevada percentagem de reprovações. Mesmo numa situação em que aparentemente se reúnem todas as condições requeridas para o sucesso escolar (o abandono escolar não aparece aqui quantificado), não pode considerar-se um resultado satisfatório. Os valores encontrados para o ensino secundário são, efetivamente, muito elevados no que respeita ao insucesso (ver as tabelas de 12 a 17).

O domínio das disciplinas da matemática e da língua materna vão ser decisivas ao longo da vida dos cidadãos. É na matemática que começamos a verificar, logo no 1º ciclo, níveis superiores de insucesso, e que se vão acentuando nos ciclos seguintes.

## **CONCLUSÃO**

A questão do insucesso tem sido tratada como sendo de natureza eminentemente socio económica, e nesse sentido a escola encontrar-se-ia desprovida de meios de correção dos *handicap's* que lhe estariam associados. De acordo com a visão sociológica de Bourdieu, seria, pois, difícil escapar à determinante da reprodução social. Como pôde ser verificado, os dados encontrados neste Agrupamento apresentam-se como contraditórios em face desta posição dominante. Alunos, com situação familiar enquadrada nos designados escalões de rendimento definidos como sendo menos favorecidos, correlacionam positivamente com o sucesso escolar, remetendo-nos para uma explicação de causalidade interna à escola, e não externa, como se pressupõe

habitualmente na designada tese da reprodução social. Acresce que na vertente formação académica dos pais e situação no emprego e na classe social e económica não se encontram correlações.

### **Limitações, implicações e sugestões para futuras investigações**

A escola era quase unanimemente considerada, de entre as instituições<sup>18</sup> modernas nascidas no século XIX, como aquela que melhor contribuiria para garantir, às crianças das classes populares desfavorecidas, a indispensável ascensão social. A abordagem de Bourdieu viria a abalar em profundidade a solidez do edifício institucional que legitimava a sociedade industrial que garantira um crescimento económico contínuo até à grande crise de 1973/75. Esta crise coincide com a revolução democrática e o repensar da escola, em Portugal fê-la entrar num processo de “nivelamento” que a ideia de igualdade de oportunidades justificava. Para além de favorecer uma separação da escola pública versus privada, este movimento de “nivelamento” não apresenta evidências de que favoreça a aprendizagem escolar das crianças dos meios desfavorecidos, como era seu desígnio. É certo que apenas foi estudado um caso em que é a exigência que favorece esta categoria de alunos. O estudo tem o mérito de se basear em dados reais da população estudada, de que todas as escolas poderiam dispor, sem recurso a questionários ou a métodos qualitativos suportados em opiniões subjetivas. Tem ainda a vantagem de apresentar uma metodologia replicável ao dispor de futuros investigadores.

### **FONTES E BIBLIOGRAFIA**

Aghion, Ph. (2015). Repenser la croissance économique - Leçon inaugurale au Collège de France, in *Le Monde Economique de 01.10.2015*.

---

<sup>18</sup> As instituições clássicas eram a Família Tradicional, a Igreja e o Exército, que conviveram com a ideia de estratificação social relativamente rígida e hierarquizada e com a defesa de uma separação funcional, entre si. As instituições modernas são o Estado, a Escola e a Empresa, que se desenvolveram a partir da sua interação e que promoveram a ideia de mérito e de ascensão social.

- Aghion, Ph. et Roulet, A. (2011). Repenser l'État, pour une sociale démocratie de l'innovation; Paris: Le Seuil.
- Attali, J. (2010). *Une ambition pour 10 ans*; Paris: La Documentation française.
- Bastyns, C. (2014), La reproduction des inégalités sociales par l'école 50 ans de constats pour si peu d'action, in *Journal de l'alpha 194* : École et analphabétisme (3e trimestre 2014)
- Bédard, J., Couturier, Y., Larose, F., Lenoir, A., Potvin, L. et Terrisse, B. (2008). Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en œuvre au Québec; *Rapport de recherche de la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke – Décembre*, p. 1-38.
- Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.). *The International Handbook of Educational Change*; p. 544-557; Dordrecht: Kluwer.
- Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio Héctor Monarca; in *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.159, jan./mar, p.212-233.
- Gremion-Bucher, L.M. (2012) Les coulisses de l'échec scolaire: étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé. Thèse de doctorat: Univ. Genève – FPSE 499 – 2012/06/20
- Guedes, S., N., R. e Gonçalves de Carvalho, E. (2016). *Ecos popperianos na metodologia econômica de Elinor Ostrom*; *Estud. Econ., São Paulo*, vol.46, n.3, p.675-699, jul.-set.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des Enseignants; *Les Collectifs du Cirp, Volume 2*, p. 28 à 43.
- Lantheaume, F. et Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*; Paris: PUF.
- Lawrence, P.R e Lorsch, J.W. (1967) Differentiation and Integration in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*. 12. 1-47
- Le Noan, E. et Montjotin, M. (2016). *Gouverner pour Réformer: Éléments de Méthode*, Paris: Éditions de La Fondation pour l'innovation politique.

- Le Noan, E. et Reynié, D. (2014). Pour *une complémentaire éducation: l'école des classes moyennes*; Paris: Éditions de La Fondation pour l'innovation politique.
- Lopes, A. (1991). Empirismo, Historicismo e Teoricismo: Bases de uma Perspectiva Sistémica da Ciência. *Análise Psicológica*, 2 (IX): 219-225.
- Lopes, A. e Barrosa, L. (2011). A Escola Portuguesa: entre a burocracia, a gestão pela qualidade e a política de autonomia – contradições e tendências relativas à figura do diretor, pág. 137 a 155; in Mendes, A.N., Costa, J.A. e Ventura A. (Editores). A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. *Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar* 978-989-97392-2-2; Universidade de Aveiro – Theoria poiesis praxis.
- Lopes, A. e Barrosa, L. Fonseca, A.V. Machado, J.M. (2017). A Importância da Gestão da Eficiência nos Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico e Secundário: Um Estudo de Caso, pág. 195 a 217; in *Gestão e Desenvolvimento* n° 25. Universidade Católica Portuguesa. Viseu.
- Masson, Ph. (2014). Retorno sobre “Os Herdeiros” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; in *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 92-111, jul./dez.
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar; in *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (66).
- Mintzberg, H. (1986), *Le Pouvoir dans les Organizations*; Paris: Les Éditions d'Organization.
- Mintzberg, H. (1995), *Estrutura e Dinâmica das Organizações*; Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Edição original: 1979).
- Sancho, J. (coordinadora), Hernández, F., Sánchez de Serdio, A., L., Sánchez, J., A., Herraiz, F., Casablanca, S., Martínez, S., Hermosilla, P. y Ucker, L. (2007). Formadores que se forman cuando comparten lo que aprenden - Proyecto de innovación Indaga't; in *Atas del Congreso Internacional de Formación Docente*. Barcelona, 5-7 de septiembre.
- Thatcher, J., Ingram, N., Burke, C. & Abrahams, J. (Ed.). (2016). *The Next Generation: The Development of Bourdieu's Intellectual*

*Heritage in Contemporary UK Sociology (Sociological Futures)*;  
London: Routledge.

Veloso, L., Rufino, I. e Craveiro, D. (2012). Regulação de Procedimentos na Escola Pública: entre o centralismo formal e a apropriação informal; in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 68, p. 127-146