

Sucesso escolar: Plano para a melhoria dos resultados escolares

Volume V



Câmara Municipal



2015

FICHA TÉCNICA

SUCESSO ESCOLAR: PLANO PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS ESCOLARES | PROJETO EDUCATIVO LOCAL DO FUNDÃO – VOLUME V

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Largo da Porta Férrea
3004-530 Coimbra

Câmara Municipal do Fundão
Praça do Município
6230-338 Fundão

Coordenação científica

António Manuel Rochette Cordeiro

Coordenação técnica

Patrícia Figueiredo

Equipa técnica (FLUC)

Carolina Alves
André Fonte

Selene Martinho
Jorge Cunha

Colaboração (FLUC)

Cristina Barros
Liliana Paredes

Lúcia Santos

Equipa da Câmara Municipal do Fundão

Paulo Alexandre Bernardo Fernandes (Presidente)
Alcina Cerdeira (Vereadora da Educação)

Susana Correia (Coordenadora do Serviço de Educação)

Design gráfico e apoio técnico

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Benjamim Lousada
Carla Borges (capa)

Edição

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Fundão, 2015



SUMÁRIO

Nota prévia	7
I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	9
1. O papel da escola no Projeto Educativo Local	11
2. (In)sucesso escolar	15
II. ASPETOS METODOLÓGICOS	27
III. ANÁLISE DOS DADOS	31
1. Avaliação contínua: análise das notas de frequência	33
2. Resultados das provas finais e exames nacionais	51
3. Avaliação interna e avaliação externa: comparação	79
4. Transições, retenções e desistências	84
IV. EXTERNATO CAPITÃO SANTIAGO DE CARVALHO	97
1. Avaliação contínua	99
2. Resultados das provas finais e exames nacionais	104
3. Avaliação interna e avaliação externa: comparação	105
4. Transições, retenções e desistências	106
V. RECOMENDAÇÕES	109
VI. BIBLIOGRAFIA E OUTRAS FONTES	119
VII. ANEXOS	125
Índice geral	133
Índice de figuras	135
Índice de quadros	137

NOTA PRÉVIA

O presente relatório dá estrutura ao volume V do Projeto Educativo Local (PEL) do município do Fundão e tem como propósito a análise diagnóstica dos resultados escolares, quer ao nível das avaliações internas e exames nacionais, quer do abandono e das retenções escolares, uma vez que se torna importante perceber quais os resultados dos alunos antes da aplicação das estratégias do PEL, assim como as suas necessidades, para que o município construa e apoie estratégias educativas que fomentem a construção de percursos de sucesso para todos.

O Projeto Educativo Local do território do Fundão assume-se, tal como tem vindo a ser referido, como um projeto estratégico local de educação, que tem como principal propósito a definição de uma estratégia educativa comum, envolvendo todos os parceiros no fomento da construção de projetos de vida felizes, para todos os alunos, independentemente da sua origem e das suas condições sociais. Sendo um projeto construído por todos, é importante que os diferentes atores do território se encontrem para discussão de objetivos comuns, assumindo cada um a sua função no território, tendo as instituições escolares um papel fundamental no que se refere à construção do pensamento crítico e conteúdos cognitivos por parte dos alunos, em relação às diferentes áreas do saber, ajudando-os a adquirir diferentes competências e a serem cidadãos interventivos ao nível local e global, simultaneamente.

Para que este processo aconteça é muito importante que se reflita sobre o papel da escola no território e também sobre os diferentes resultados dos alunos, que são indicativos das suas aprendizagens sobre os conteúdos escolares. Esta reflexão e consecutiva procura de estratégias de melhoria do sucesso escolar toma relevância pela importância que as aprendizagens e aquisição de competências diversas têm nos percursos atuais e futuros dos alunos, procurando com este PEL um trabalho continuado para o sucesso. Este aspeto ganha ainda mais expressão na medida em que estão a ser iniciados os Programas Operacionais para alcançar as metas estabelecidas para Portugal ao nível da Estratégia 2020, nos quais é dado especial destaque à necessidade da melhoria dos resultados dos alunos e respetiva diminuição do insucesso, retenção e abandono escolares. Assim, em termos de prioridades de financiamento, os territórios terão de se organizar em torno de projetos educativos diferenciadores, organização para a qual se pretende que este relatório seja um dos principais contributos no caso específico do município do Fundão.

Nesse sentido, o presente relatório divide-se em quatro partes. Em primeiro lugar, foca-se a procura de soluções diferenciadoras que melhorem os resultados escolares e o sucesso dos alunos. Para isso, iniciou-se o trabalho com a exploração teórica sobre a temática, uma vez que importa perceber o papel da escola no PEL e os indicadores descritos no âmbito da investigação como preditores de sucesso escolar, assim como as estratégias que podem reforçar este trabalho ao nível escolar, uma vez que é este o objeto de análise deste relatório. Segue-se com a apresentação, de forma muito breve, dos aspetos metodológicos seguidos neste relatório, passando-se de imediato para a análise dos dados tendo em conta resultados de avaliação contínua, de exames e provas finais e de transição, retenção e abandono escolares. Estas análises foram feitas por ano

letivo, nível de ensino e disciplinas. Por fim, termina-se com algumas reflexões e recomendações a ser tidas em conta na definição da estratégia para a educação no município do Fundão.



I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1. O PAPEL DA ESCOLA NO PROJETO EDUCATIVO LOCAL

A escola e os diferentes atores que a integram assumem um papel preponderante em todo o Projeto Educativo Local, na medida em que esta é uma instituição privilegiada em toda a ação educativa, sendo no entanto essencial que se reflita acerca do sua função no território. Não se poderá falar de escola nem da sua função, sem abordar a aprendizagem e o papel fundamental que os professores têm no apoio à construção dos percursos dos alunos, sendo importante analisar os diferentes indicadores de sucesso escolar, indo além dos resultados dos exames, dando estrutura a uma reflexão adequada sobre esse papel. Para esta reflexão devem ser chamados todos os atores da comunidade escolar, sendo envolvidos no desempenho da sua função, contribuindo para a construção de um projeto comum para território.

Ao refletir sobre os diferentes resultados escolares, constata-se que esses são muito desiguais e, por vezes, estão mais associados ao reforço que os alunos têm fora da escola (por exemplo com acompanhamento em casa por parte dos encarregados de educação, apoios e explicações) do que ao trabalho efetivo em sala de aula. A diversidade de alunos e as regras legais que a escola tem que seguir (como é o caso do número de alunos por turma) parecem condicionar muitas das estratégias pedagógicas atuais. Segundo diferentes relatórios, como é o caso do último relatório técnico do Conselho Nacional de Educação (2015), o número de repetências e desistências em Portugal continua a ser bastante elevado. Segundo Ribeiro *et al.* (2006) as retenções são um fenómeno também social, pois a origem social dos alunos parece influenciar as taxas de insucesso e abandono escolar, existindo tendência para que os alunos com piores resultados sejam aqueles cujo suporte familiar, social e cultural é mais débil e afastado do padrão defendido pela escola.

Vários autores mencionam aspetos que podem estar por detrás do desempenho dos alunos, entre eles o contexto familiar e o apoio dado aos educandos, a estrutura do currículo escolar, os manuais escolares, os métodos de avaliação, a qualidade dos espaços e equipamentos escolares, a formação e estabilidade do corpo docente, a dimensão das escolas e das turmas (Formosinho e Formosinho, 1987; Roazzi e Almeida, 1988, cfr. Ribeiro *et al.*, 2006) e as expectativas do professor relativamente a cada um dos alunos (Levesque e Lowe, 1992, cfr. Ferreira, 1996). No que se refere à última ideia, no início do ano letivo o professor tende a reunir informações acerca dos alunos e, através da impressão com que vai ficando, tende a considerar determinados alunos mais preparados, reunindo características e hábitos culturais que se ajustam ao tipo de aluno ideal, enquanto outros serão considerados de maus alunos, existindo uma relação direta entre as expectativas do professor para com os alunos e o seu desempenho.

As retenções, por sua vez, têm um impacto negativo no percurso dos alunos, sendo Portugal um dos três países da Europa com mais retenção, tendo valores superiores a 30% e apresentando-se também como um dos países com maior nível de abandono escolar precoce (Conselho Nacional de Educação, 2015). A repetição das mesmas matérias não ajuda à resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos, uma vez que estes, para além de não apreenderem os assuntos onde não têm sucesso por repetição das mesmas estratégias, numa retenção, têm também que repetir os assuntos e disciplinas onde obtiveram sucesso, sendo ainda mais

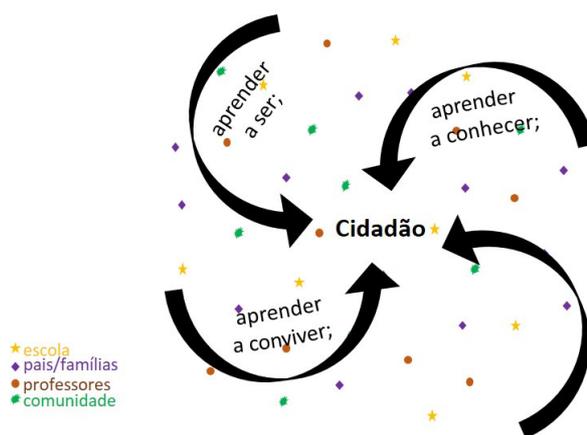
desmotivador e não contribuindo para a melhoria do seu rendimento. Como refere Justino *et al.* (2014), quando os alunos têm retenções em níveis de ensino iniciais, a probabilidade de insucesso e abandono escolar ao longo dos seus percursos é mais elevada. Anos antes, Rodrigues (2010: 176) refletia sobre este problema, referindo que “uma escola que retém o aluno múltiplas vezes tem, aos olhos deste, pouco para lhe dar para além da repetida sanção oficial do chumbo e do rótulo social de excluído”.

Atendendo a estes fatores, importa que um projeto educativo contemple estratégias para todos os atores da comunidade, contribuindo para o sucesso dos jovens do território mas, também, que a escola assuma um conjunto de estratégias diferenciais, evitando uma reprodução dos padrões desiguais da sociedade e transformando a sociedade, sendo uma escola verdadeiramente para todos. Urge assim planear com e para a comunidade escolar a necessidade de alteração de mentalidades, em primeiro lugar dos que fazem as políticas, mas também de todos os outros e, para isso, torna-se fundamental planear tendo em conta a alteração/adequação dos conteúdos programáticos, a heterogeneidade dos jovens e de toda a comunidade, a alteração dos processos de avaliação e o assumir que a escola não deve reproduzir a sociedade, mas democratizá-la. Estas mudanças só se conseguem melhorando os processos pedagógicos e os de funcionamento do sistema de ensino, particularmente na organização escolar, assumindo que não se podem deixar alunos para trás, reforçando uma maior participação de toda a comunidade, principalmente dos professores.

Neste contexto, no âmbito do PEL torna-se necessário perceber qual a função que a comunidade deseja para a escola, para que se caminhe no sentido das alterações pretendidas, tendo presente que só se resolvem os grandes problemas de ensino com a participação efetiva dos professores e que a escola deve, sob o risco de ser fortemente questionada, assegurar o sucesso do maior número de alunos, não importando a que classe social pertencem nem em que tipo de estabelecimento estão.

Desta forma, é importante perceber na comunidade educativa qual o perfil do aluno que se deseja e que tipo de competências deverá este ter no final da escolaridade obrigatória. Sendo os alunos cidadãos locais, mas também globais, importa perceber quais os aspetos que se consideram mais relevantes para a construção de cidadãos capazes e felizes ao longo da sua vida, devendo assim articular-se a missão das escolas de um território e o respetivo trabalho pedagógico com a do PEL, reforçando o caminhar coletivo na implementação de estratégias adequadas à comunidade, visando a transformação social que se exige ao nível de um planeamento harmonioso para a educação de um determinado território.

Tendo por base o relatório da UNESCO (1996) intitulado “Um tesouro a descobrir”, e como referido anteriormente, a educação deve assentar em quatro pilares – o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser – e, para os incrementar devem ser envolvidos e responsabilizados todos os agentes da comunidade, nos seus diferentes papéis, entre eles a família, a escola, os pais e os professores (Figura 1).



Fonte: Adaptada UNESCO (1996)

Figura 1 - Pilares fundamentais na construção de um cidadão

As aprendizagens inerentes a cada pilar assumem-se, deste modo, como fundamentais para a construção do indivíduo, devendo a educação ser vista, ao longo da vida, numa lógica de aprender a conhecer combinando uma cultura geral ampla, com a possibilidade de estudar e aprofundar um número reduzido de assuntos, aprendendo a aprender. O aprender a fazer deve ser compreendido muito para além do que se entende por uma aquisição de qualificações profissionais; deve estar relacionado com o nível da competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. O aprender a conviver implica o desenvolvimento da compreensão do outro e da perceção das interdependências, e o aprender a ser para o desenvolvimento, fomentando o melhor possível a personalidade, incrementa continuamente no aluno/cidadão a autonomia, o discernimento e a responsabilidade pessoal.

No âmbito do Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais e no que se refere às recomendações para a aprendizagem ao longo da vida adotadas pelo Parlamento Europeu (Looney e Michel, 2014), são referidas oito competências essenciais e sete transversais. As competências essenciais são a comunicação na língua materna, as competências sociais e cívicas, o aprender a aprender, o espírito de iniciativa e espírito empresarial, a sensibilidade e expressão culturais, a competência digital, a competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologias e as competências em línguas estrangeiras. Relativamente às competências transversais, são apontadas a resolução de problemas, a avaliação de riscos, a iniciativa, a tomada de decisões, a gestão construtiva das emoções, o pensamento crítico e a criatividade.

Graças aos inúmeros esforços por parte das escolas, respetivos professores e respetivas comunidades, a realidade portuguesa tem-se vindo a alterar, acreditando-se cada vez mais na importância de repensar a escola e as suas práticas pedagógicas, sendo fundamental que os jovens sejam ajudados a criar hábitos e métodos de trabalho, devendo estes relacionar-se com a sua postura face ao trabalho – ao trabalho intelectual, ao trabalho de estudo, ao trabalho de “aprender a aprender”, através do desenvolvimento da autonomia e capacidade de iniciativa (Roldão, 2000). Para a concretização destas linhas de pensamento é necessária a existência de uma diferenciação curricular e pedagógica, devendo ser criados momentos de trabalho autónomo e promovendo uma diferenciação nos instrumentos de avaliação. Neste paradigma de educação é ainda fundamental que

exista um trabalho colaborativo entre professores e um trabalho exigente de projeto, com a criação de momentos de reflexão com alunos e docentes.

Os professores, enquanto sujeitos da ação educativa, devem equacionar o seu papel numa lógica alargada de promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens, na garantia da aquisição dos saberes necessários e, fundamentalmente, na criação de cidadãos ativos e críticos, conciliando o enfoque nas práticas educativas disciplinares, com atividades mais abertas e partilhadas, embebidas nas dinâmicas económicas, sociais e culturais dos contextos territoriais que integram. Para esta tarefa complexa, é importante e necessário que se criem estruturas e estratégias locais que apoiem os professores, reforçando a sua relevância e apoiando-os no seu trabalho, de modo a que se reforce a transformação das suas experiências de ensino em práticas de aprendizagem para todos, ajudando-os a fazer diferente.

Vários são os estudos que comprovam ser urgente mudar de paradigma e muito se tem discutido acerca da incapacidade que o modelo tradicional de ensino tem relativamente à heterogeneidade dos alunos e, de certa forma, à escola de massas. Em contrapartida, existem investigações que mencionam as potencialidades de novas abordagens, entre as quais as aplicadas em países como a Finlândia, na medida em que se estimula a autonomia, a motivação, a criatividade e outras competências assumidas como necessárias. Existem diferentes experiências e modelos pedagógicos em Portugal que se desenvolvem neste sentido, rasgando com o modelo tradicional de ensino, privilegiando a diferenciação curricular e pedagógica de ensino e aprendizagem. Estas práticas estão no terreno há dezenas de anos, existindo já muitas reflexões a seu respeito não sendo pressuposto que todas as escolas os sigam à risca na procura de mudança, mas que reflitam sobre si próprias e sobre os resultados que procuram nos seus alunos e os caminhos que deverão percorrer para que aconteçam. Atualmente, observam-se em diferentes territórios movimentos de pais e professores na procura de melhores projetos pedagógicos para as crianças e jovens, como é o caso da *Rede Educação Viva*¹, cujos impulsionadores têm provocado a emergência de diferentes projetos nos territórios.

Um outro contributo reflexivo para as alterações pretendidas nas escolas surge em torno da necessidade de trabalhar com base em *Equipas Pedagógicas* (Formosinho e Machado, 2009), cujas dinâmicas organizacionais assentem no agrupamento (flexível) de alunos, na interação curricular e em equipas multidisciplinares. Estas equipas pressupõem uma reestruturação da escola reforçando a sua autonomia organizacional e profissional, fomentando o *empowerment* dos atores escolares e a flexibilização curricular, desafiando a cultura escolar a transformar-se seja no trabalho verdadeiramente em equipa entre docentes e outros profissionais, seja numa gestão integrada do currículo, ou ainda nos tempos e nas atividades escolares. Pretende-se para isso acabar com a ideia de que não existe um professor para uma turma mas sim vários, partilhando entre si estratégias, conteúdos e formas de trabalho, planeando à medida do que o aluno necessita. O ensinar em equipa, na perspetiva dos mesmos autores, envolve diversas atividades e projetos, podendo ir desde pequenos esforços

¹ A *Rede Educação Viva* é um grupo informal de indivíduos que se organiza em núcleos locais por todo o país, com o objetivo de colocar em contacto várias pessoas, grupos e projetos que se identificam com um modelo diferente de educação – uma educação viva – procurando pela ação e pelo movimento recriar os paradigmas atuais da educação (mais informação em <http://www.educacaoviva.pt/>).

cooperativos informais entre professores até à organização de uma escola dentro da Escola, criando uma teia social complexa, que envolva diversos setores com interesses por vezes conflituais entre si (Schlemenson, 1990 cfr. Formosinho e Machado, 2009).

Com o PEL e com a reflexão desenvolvida sobre os resultados, pretende-se incitar à criação de uma *escola do território*, independentemente do número de agrupamentos, sendo fundamental que não desista de ser escola, que não desista dos alunos, que se repense, que faça parte de uma rede local, que aprenda com as boas e más experiências e que tente fazer diferente, mesmo quando tudo parece (im)possível; uma escola aberta à comunidade e com uma comunidade que se envolve no processo, contribuindo para o desenvolvimento integrado do território.

2. (IN)SUCESSO ESCOLAR

O insucesso² escolar esteve sempre presente desde a criação da escola de massas. No entanto, a discussão e preocupação sobre o tema tem vindo a ganhar relevo na nossa sociedade, deixando de ser encarado como um problema isolado, da responsabilidade do aluno que não consegue transitar de ano, mas como um fenómeno social que atinge proporções cada vez mais significativas. Trata-se de um fenómeno com um carácter massivo e constante nos vários níveis de ensino e presente nas instituições escolares de múltiplos países (Benavente, 1980). De acordo com Martins (1993) diz-se que qualquer entidade apresenta insucesso quando não consegue atingir os objetivos a que se propôs, ou quando não os alcança no tempo previsto. Em Dezembro de 1987, sob pressão da integração europeia, surgiu um programa oficial cujo tema central era o insucesso escolar, afirmando-se este tema como um problema do sistema de ensino que exigia uma intervenção urgente. A resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987 aprovou um Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE).

Por sua vez, numa abordagem positiva, o sucesso escolar é entendido como o sucesso do aluno certificado pela escola. Segundo Perrenoud (2003), a ideia de sucesso escolar poderá ser entendida em dois sentidos: se de certa forma poderá estar associada ao desempenho dos alunos, na medida em que estes obtêm êxito e satisfazem perante as normas de excelência escolar e progridem nos cursos, por outra, influencia o sucesso de um estabelecimento de ensino ou, até mesmo de um sistema educativo no seu conjunto, assistindo-se ao que o autor designa por *moda das escolas efetivas* e à *publicação das listas de classificação das escolas*, assistindo-se a um escrutínio pela sociedade.

São considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem os seus objetivos ou os que atingem melhores resultados que os outros. Uma das situações tem a ver com o facto de a reputação de um determinado estabelecimento estar, por vezes, associada ao rigor da seleção realizada aquando da inscrição dos alunos, promovendo-se, dessa forma, as desigualdades de acesso. Portugal, e uma vez que os

² A palavra insucesso vem do latim *insucessu(m)*. De acordo com o dicionário etimológico de Língua Portuguesa a palavra significa “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava”.

alunos tendem a frequentar a escola correspondente à sua área de residência, ainda não é um país onde existam estas práticas discriminatórias no ensino público, pelo menos em cidades de menor dimensão. No entanto, sabe-se que existem escolas situadas em zonas mais privilegiadas e que tendem a acolher alunos favorecidos social e culturalmente, enquanto por sua vez, existem outras que se situam em zonas desfavorecidas, tendo um número bastante elevado de alunos por vezes em risco de abandono escolar. Este é um dos motivos pelos quais, e tal como afirma Perrenoud (2003), não se podem comparar estabelecimentos de ensino sem considerar um conjunto de fatores, que a investigação tem mostrado que influencia o sucesso escolar dos alunos, sendo que alguns deles fogem do controlo da escola, como por exemplo o nível inicial dos alunos ou o seu contexto familiar e comunitário.

É importante compreender-se que o insucesso escolar não é uma fatalidade e não depende em exclusivo dos alunos, sendo que as crianças não estão destinadas a serem boas ou más, tudo depende do funcionamento da escola e da sua interação com o meio social e com as características da própria criança. Neste sentido, quando se pensa no (in)sucesso escolar, é importante ter em conta três realidades: o aluno, o meio social e a instituição escolar. São vários os autores, entre eles Rebelo (1990), que referem que o insucesso escolar se encontra principalmente assumido ao nível da linguagem dos alunos, tanto na oralidade como na escrita e que as crianças mais penalizadas são, em geral, as provenientes das classes sociais desfavorecidas (cfr. Dias, 2010).

É nesta linha de pensamento que se introduz o conceito de **capital cultural** dos alunos, associado às famílias e comunidades de onde são provenientes, ou seja, o sucesso está mais garantido quando na família se encontram as perceções, orientações, disposições, valores e hábitos culturais rentabilizados pela escola (Bourdieu e Passeron, 1964; Bourdieu, 1979; Bourdieu, 1980; Bourdieu, 1997; Bonamino *et al*, 2010; Araújo, 1987 cfr. Almeida *et al.*, 2005). Segundo Martins (1993), verificou-se que são os grupos étnicos que têm as maiores taxas de insucesso, seguindo-se por ordem decrescente das taxas de insucesso os filhos dos trabalhadores agrícolas, operários, empregados dos serviços, patrões, quadros médios e, por último, os filhos dos quadros superiores e profissões liberais. Há variações de acordo com a tipologia criada, mas invariavelmente a tendência é esta (Dias, 2010).

Nesse sentido, o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família às crianças, compensando tanto dificuldades individuais como dificuldades escolares. Estas famílias são, em geral, famílias dotadas de recursos económicos e culturais, dentro dos quais se destacam o tempo livre e o nível de escolarização da mãe, expressos neste conceito de capital cultural. A família que está por detrás do sucesso escolar, salvo exceções, ou conta com uma mãe em tempo integral ou uma “*supermãe*”, no caso daquelas que trabalham muitas horas exercendo o papel de professora dos filhos em casa, ou contratando professores particulares para as chamadas explicações e até mesmo psicólogos e psicopedagogos, nos casos mais difíceis. Os alunos oriundos de um contexto social e cultural mais desfavorecido são aqueles com maior propensão a um desempenho escolar abaixo do espetável. Verifica-se que os alunos cujos pais possuem um menor nível de habilitações escolares tendem a atribuir ao seu fraco desempenho escolar a falta de

capacidades, no entanto, tal não sucede com os demais alunos cujos pais possuem um nível de habilitações de Ensino Secundário e/ou Ensino Superior (Garcia *et al.*, 1998, Ribeiro, 2000, Ribeiro *et al.*, 1999, cfr. Dias, 2010).

Existem diversos estudos que corroboram com a ideia de que o contexto familiar em muito contribui para o sucesso escolar dos alunos, na medida em que as crianças e jovens são influenciados pela comunidade que os rodeia (Figueiredo *et. al*, 2014). O nível socioeconómico das famílias acarreta enormes influências no desempenho escolar dos alunos e a construção social de papéis de homens e de mulheres é o principal responsável para as diferenças de desempenho entre alunos de sexo feminino e masculino. Não sendo apenas o sexo o responsável pela prestação do aluno, mas sim a conceção que este vai criando do mundo, Saavedra (2001) dá como exemplo as diferenças de classificação entre rapazes e raparigas nas disciplinas de português e educação física. Se na primeira são as alunas do sexo feminino que apresentam classificações mais altas, na segunda são os alunos do sexo masculino quem têm um melhor desempenho. No seu estudo é referido que este facto é muitas vezes condicionado pela perceção dos alunos acerca do que são as disciplinas de homem e de mulher, considerando-se, por exemplo, que a leitura é uma tarefa mais feminina e o desporto uma tarefa mais masculina, despertando uma certa desmotivação dos alunos para determinadas atividades. No entanto, no mesmo estudo é demonstrado que quanto maior a condição social da família menor é a diferença entre rapazes e raparigas e, segundo a autora, este facto deve-se às referências que as crianças e jovens têm no seu seio familiar, sendo as diferenças entre homens e mulheres mais esbatidas, na medida em que os licenciados apresentam trabalhos semelhantes, enquanto os operários, por exemplo, têm tendencialmente tarefas destinadas para cada género.

Considera-se que, através da parceria entre a família e a escola, seria possível aumentar o sucesso escolar, sobretudo nos casos de crianças em desvantagem social, portadoras de características especiais e/ou bilingues (imigrantes). Para a concretização destas medidas poderão ser criadas políticas de trabalhos de casa, de participação dos pais na tomada de decisões educacionais na escola, de financiamento adequado da escola e de padrões de desempenho escolar e docente (National Education Goals Panel, 1995, Epstein, 1996 cfr. Carvalho, 2000). É nesta linha de pensamento que se acredita que a aproximação das famílias à escola não só poderá melhorar o sucesso escolar, como poderá ser uma forma de tornar a escola num veículo muito importante para uma participação ativa da população, neste caso dos pais e encarregados de educação, na sociedade. Se os pais se sentirem integrados na escola, se participarem no processo de aprendizagem dos filhos, sentir-se-ão capazes e motivados para participar em assuntos sociais.

Porém, as estratégias de sucesso escolar não dependem apenas das famílias, mas sim, e segundo Martins (1993, cfr. Dias, 2010), pela alteração de mentalidades daqueles que fazem a política da educação e pelo(a): ação educativa do professor; direção (pedagógica e administrativa) da escola/agrupamento; assumir que a escola não deve reproduzir a sociedade, mas democratiza-la; alteração/adequação dos conteúdos programáticos às diferentes populações escolares; contemplar da heterogeneidade dos alunos que entram na escola; alteração dos processos de avaliação, a qual deve ter efeitos pedagógicos e certificar o grau de conhecimentos de forma não comparativa nem eliminatória; melhoria dos processos pedagógicos e de

funcionamento do sistema de ensino, quer na prática da sala de aula, quer na organização escolar; assumir que não se podem deixar alunos para trás, sendo a repetência de evitar; maior participação e envolvimento dos professores. Indo ao encontro dos pontos anteriores, há autores que mencionam, ainda, que a estrutura do currículo escolar, os manuais escolares, os métodos de avaliação, a qualidade dos espaços e equipamentos escolares, a formação e estabilidade do corpo docente, bem como a dimensão das escolas e das turmas influenciam o sucesso escolar (Formosinho e Formosinho, 1987; Roazzi e Almeida, 1988, cfr. Ribeiro *et al.*, 2006).

Bem se sabe que ainda existem muitos pais com dificuldade em se aproximarem da escola, muitas vezes devido à sua baixa escolarização e às diferenças culturais e linguísticas. No entanto, a escola deve criar mecanismos que potenciem a aproximação das famílias às escolas e ao sucesso escolar, não desistindo de o fazer e planear atendendo às causas desse afastamento. Como afirma Perrenoud (2003), a escola deve, sob o risco de ser fortemente questionada, assegurar o sucesso do maior número de alunos, não importando em que classe nem em que tipo de estabelecimento, entendendo-se neste estudo ilusório pensar a resolução dos grandes problemas de ensino sem a participação racionalizada dos professores, sendo por isso estes atores fundamentais nas estratégias de envolvimento e implementação do PEL.

2.1. Formação de professores, como estratégia para o sucesso

Atendendo à importância que o professor tem no sucesso dos alunos, ainda que não dependendo exclusivamente de si, e à necessidade já apresentada de envolver estes atores nas estratégias de promoção do sucesso escolar das crianças e dos jovens, entende-se ser prioritário o reforço do apoio aos professores na procura de estratégias diferenciadas e à medida dos alunos dos territórios em que as escolas estão inseridas, nos diferentes níveis de ensino.

O sucesso escolar deverá ser estimulado desde cedo no processo de escolarização de uma criança. Segundo Roldão fazer com que todos os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) adquiram as aprendizagens curriculares de forma satisfatória significa diferenciar processos de trabalho com as crianças. Para tal, a autora sugere a criação de hábitos e métodos de trabalho, que não sendo simples hábitos, estão relacionados com a postura face ao trabalho, ao trabalho intelectual, ao trabalho de estudo, ao trabalho de “aprender a aprender”, ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade de iniciativa (Roldão, 2000). No entanto, num contexto em que cada vez mais existem turmas heterogéneas, sugere-se normalmente a exploração de temáticas, relacionadas com a diferenciação curricular e pedagógica, articuladas com estratégias que reforcem os hábitos e métodos anteriores, como formas de responder às necessidades.

São vários os autores que centram o seu estudo e análise nesta temática. Segundo Cadima (2006), a diferenciação pedagógica é mais do que uma metodologia, é antes uma questão de atitude, de postura face aos diferentes alunos. O importante é que o professor possua determinação para diferenciar perante a

realidade que existe na sala de aula. Um docente poderá saber todas as metodologias e técnicas, mas é importante que tenha sensibilidade para esta temática e alguém que o ajude na planificação das suas aulas.

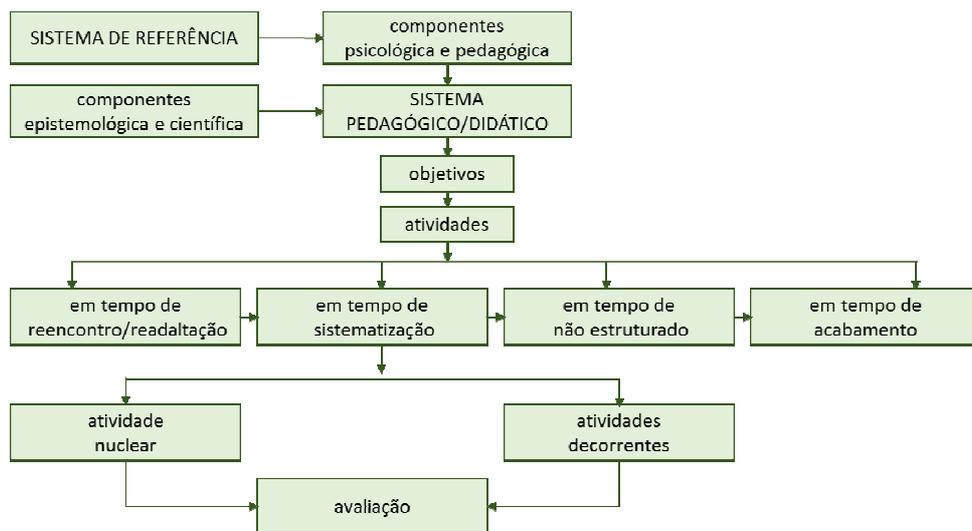
É nesta linha de pensamento que a formação de professores surge enquanto estratégia de apoio à prática docente, na medida em que cada vez mais importa utilizar diferentes métodos pedagógicos que visem a melhoria das aprendizagens dos alunos, uma vez que o ensino tenderá a ser mais individualizado. A formação de professores pode, neste processo, surgir como meio para que exista uma melhoria nas práticas de ensino-aprendizagem, tendo o professor ajuda ao longo de todo o processo, possibilitando uma maior aquisição dos conhecimentos por parte do aluno e potenciando um aumento dos seus níveis de competência e de sucesso.

2.1.1. Metodologias e modelos curriculares

Existem várias metodologias e vários modelos curriculares que, ainda que já datem de alguns anos, continuam a assumir-se como inovadores, na medida em que rasgam com o modelo tradicional e vão ao encontro das transformações que o sistema de ensino deve assumir, privilegiando a diferenciação curricular, pedagógica e de ensino-aprendizagem. Alguns destes modelos são o *Projeto Ensinar é Investigar*, o *Movimento da Escola Moderna*, a *Escola da Ponte* e o *Projeto PROCUR*.

O *Projeto Ensinar é Investigar* surgiu em 1978, teve como fundadora a professora Maria da Luz Leitão, nasceu de uma insatisfação pessoal e profissional e reflete a procura de estratégias que colmatem as lacunas na formação inicial de professores e a ausência de alternativas de intervenção educativa, que servissem de apoio à prática pedagógica e à reflexão que ela exige ao nível do 1º CEB. Este modelo pedagógico é desenvolvido tendo por base as componentes epistemológica, psicológica, científica e pedagógica. A primeira baseia-se na interação do sujeito com o seu próprio mundo, conduzindo-o à aprendizagem através de conflitos cognitivos; a segunda considera que o sujeito tem várias dimensões, biológica, social, psicológica e epistemológica, fundamentando-se com as teorias de Bruner; a terceira visa promover a compreensão de saberes e, desta forma, influenciar a prática docente; e a quarta invoca a construção ativa, autónoma e crítica de conhecimentos, adotando uma atitude construtivista da aprendizagem.

Este modelo parte do que a criança já sabe, ampliando os seus horizontes para o que a criança não sabe, alternando entre temas familiares e outros desconhecidos. O modelo pedagógico parte da área do Estudo do Meio, que se considera como privilegiada e nuclear, para as outras áreas, que se entendem como decorrentes. Este modelo tem a verdadeira intenção de promover uma articulação interdisciplinar, entre as diferentes áreas curriculares, tendo a estrutura pedagógica de um trabalho por projeto assente em três fases: a **recolha**, *brainstorming* e definição do plano de trabalho, realizada em grande grupo/turma; a **pesquisa**, recolha de informação e desenvolvimento dos trabalhos autonomamente pelos diferentes grupos de trabalho; e, a **construção** em grande grupo/turma de mapas conceptuais em torno dos objetivos e temáticas principais, onde os alunos, com o apoio do professor, refletem sobre todas as temáticas, relacionando os conceitos dos diferentes grupos (Figura 2). Neste modelo o professor é assumido como profissional do conhecimento.



Fonte: Adaptado de Leitão *et al.* (1993)

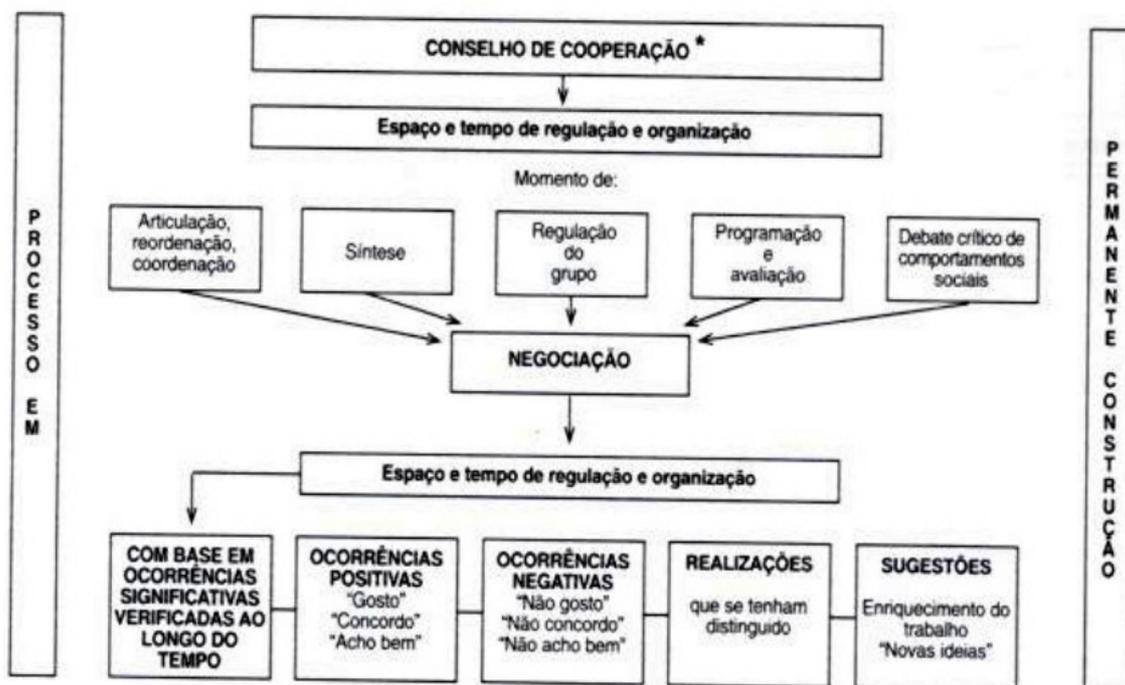
Figura 2 - O sistema pedagógico/didático do modelo Ensinar é Investigar.

O *Movimento da Escola Moderna* surge em 1965 com a criação de uma ação de formação denominada “*O diálogo e o aperfeiçoamento pedagógico*”, desenvolvendo-se no âmbito da formação contínua de professores. No entanto, só depois do advento da democracia (em 1974) este modelo se oficializou como tal, começando-se a desenvolver com a formação de professores, visando assim o investimento na formação. O modelo de formação baseia-se na autoformação cooperada, destacando-se a reflexão e a análise crítica sobre a prática pedagógica, assentando em fundamentos de organização do trabalho com os alunos, em trabalho diferenciado, em autonomia, em experiências com os e dos alunos e na intervenção destes no seu meio.

No *Movimento da Escola Moderna* a organização partilhada no trabalho na sala de aula é o processo chave e o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem é a questão essencial para os professores que se indentificam com este movimento. Este modelo pedagógico permite aos alunos participar na vida da turma, tendo sempre opiniões e sugestões para a sala de aula, desenvolvendo desta forma a autonomia e a autocoefiança (Esteves, 2009). Segundo a mesma autora, todo o trabalho pedagógico se centra nas vicências, necessidades e interesses das crianças, no falar e no negociar de tudo o que diz respeito à gestão da sala de aula, permitindo um envolvimento dessas nas suas próprias aprendizagens. O programa, os recursos, os materiais, o tempo e a avaliação são aspetos discutidos e partilhados em grupo/turma. A essência educativa começa com a planificação do trabalho, onde os alunos planificam a semana e o dia. Esta organização apresenta-se em torno de áreas específicas, entre elas a apresentação de projetos pessoais, o trabalho por projeto, o tempo de estudo autónomo, os livros e a leitura, a língua portuguesa/trabalho de texto, a matemática coletiva, as visitas de estudo e as sessões coletivas de expressão artística (Machado, 2013).

Esse Movimento prevê uma avaliação contínua e periódica e está organizado em três eixos - a **gestão e organização da turma**, a **organização espacial** e a **organização semanal do trabalho** – sendo necessária a construção de instrumentos de organização e monitorização do trabalho, tais como: mapas de tarefas, registos de avaliação dos conteúdos programáticos, fichas de registo de projetos, fichas de leitura e de produção de

textos. Um aspeto muito importante, fazendo parte de um dos eixos, diz respeito à organização espacial, assentando no facto de, no 1º CEB, a sala de aula estar dividida em áreas de trabalho, por exemplo, a área da organização do trabalho, a área da matemática, a área da experimentação em ciências, a área da escrita e leitura e a área da expressão artística, onde os alunos encontram materiais diversos para explorar as diferentes temáticas nos momentos de trabalho autónomo. Relativamente à organização semanal do trabalho, decorre no conselho de cooperação, podendo a planificação do trabalho ser coletiva, em pequeno grupo e/ou entre pares. Por fim, o trabalho é apresentado em comunicações e atividades de extensão coletiva de expressões (Machado, 2013) (Figura 3).



Fonte: Niza (1998).

Figura 3 - Organização pedagógica/didática do Movimento da Escola Moderna.

Neste modelo pedagógico destaca-se a metodologia de **Trabalho Autónomo**, apresentando-se como o momento planeado para os alunos trabalharem autonomamente nas tarefas que decidiram para a semana (ou quinzena ou mês, nos casos em que, embora não se aplique a metodologia, se utiliza esta técnica, dependendo das idades e das opções do professor). Mais do que ouvir, com este tipo de estratégia, o aluno aprende a realizar tarefas ativamente, mesmo que o professor não tenha abordado todos os assuntos oralmente, sendo eles que no início escolhem os diferentes trabalhos que pretendem fazer nas diferentes categorias dadas pelo professor e, no final, realizam a reflexão e autoavaliação do que conseguiram fazer face ao que se comprometeram. Esta estratégia pode acontecer frequentemente, tantas vezes quantas as a equipa pedagógica achar necessário e o seu planeamento pressupõe a construção de materiais de regulação do processo, de acordo com as opções do professor responsável, como os planos individuais de trabalho,

dossiers/portfolios onde os alunos vão guardando os seus trabalhos, mapas de apontamento de trabalhos para afixar em sala, entre outros.

A *Escola da Ponte* surgiu na década de 70 do século passado, tendo como mentor o professor José Augusto Pacheco. O modelo desenvolvido nesta escola aplica-se do 1º ao 3º CEB, não existindo uma organização de alunos por turmas nem por anos de escolaridade, desenvolvendo-se as aquisições dos alunos em três fases, a iniciação, a consolidação e o aprofundamento. Os alunos trabalham em grupos, por onde passam rotativamente os professores, sendo utilizados métodos que promovem a autonomia e a consciência coletiva e cívica e técnicas de autoavaliação e de aquisição de competências (Ferreira, 2011). Nesta escola as crianças não passam pelas diversas fases de acordo com a idade ou de acordo com os anos de frequência em cada uma delas, mas sim tendo em conta as aquisições e as competências adquiridas e tendo em consideração o perfil do aluno estabelecido no respetivo projeto educativo, exigindo um apoio diferenciado por parte dos docentes (Figura 4).

Dimensões curriculares e Funcionais	Núcleo Iniciação	Núcleo Consolidação	Núcleo Aprofundamento
Dimensão Linguística	Professores de Língua Portuguesa	Professores de Português/Inglês Professor de Língua Portuguesa	Professores de Português/Francês Professores de Português/Alemão Professor de Língua Portuguesa
Dimensão Lógico-Matemática	Professores de Matemática	Professores de Matemática	Professor de Matemática
Dimensão Naturalista	—	Professores de Ciências da Natureza	Professor de Ciências Naturais Professor de Físico-Química
Dimensão Identitária	—	Professores de História e Geografia	Professor de História Professor de Geografia
Dimensão Artística, Tecnológica e Físico-Motora	Professor de Expressão Dramática Professor de Expressão Plástica Professor de Expressão Musical	Professor de Expressão Musical Professor de Expressão Dramática Professor de Educação Visual e Tecnológica	Professor de Educação Artística (Educação Visual) Professor de Educação Tecnológica
	Professores de Educação Física		
Outras valências Curriculares e Funcionais	Professor e Psicólogo que trabalham a Formação Pessoal e Social em momentos pontuais		Psicólogo que trabalha a Formação Pessoal e social em momentos pontuais
	Coordenador Geral do Projeto		

Fonte: Machado (2013)

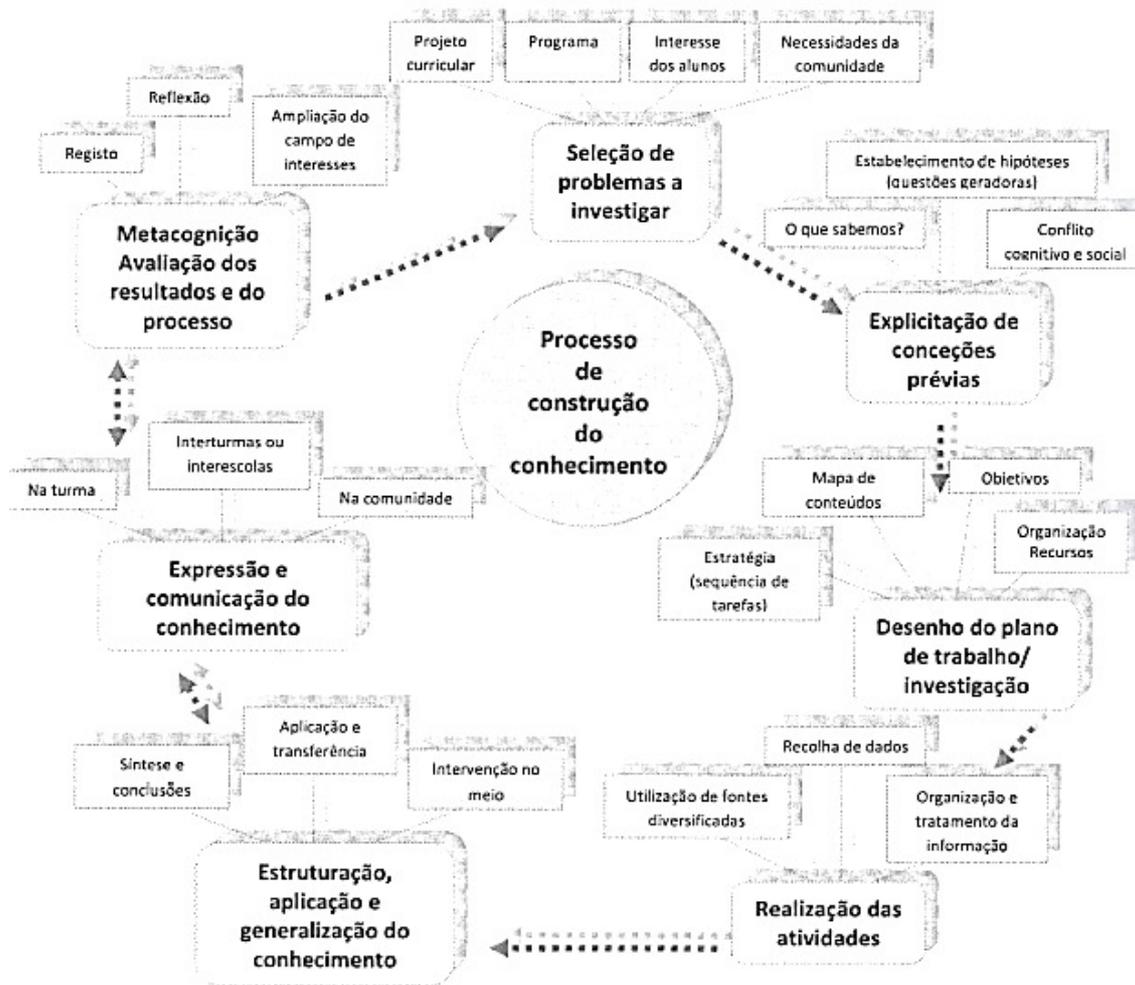
Figura 4 - Modelo pedagógico da Escola da Ponte

O *PROCUR - Projeto Curricular e Construção Social* surgiu em 1994 com uma equipa de docentes da Universidade do Minho coordenada pela professora Luísa Alonso. Tal como outros projetos, este incide essencialmente na formação de professores, pretendendo-se que fosse adequado às características e

necessidades de cada contexto, proporcionando aos docentes a possibilidade de serem verdadeiros construtores do currículo, melhorando as práticas pedagógicas e a qualidade das aprendizagens das crianças. O projeto visa uma integração curricular, defendendo que um “currículo integrado permite aos alunos a construção de um conhecimento mais relevante e articulado e o desenvolvimento de competências diversificadas, num contexto global de aprendizagem e desenvolvimento” (Alonso, 2002: 62).

Esta integração curricular tem por base as teorias relacionadas com as perspetivas construtivistas e de aprendizagem, tais como as de Vygotski, Ausube, Novak, Coll e Hendry. Neste modelo defende-se que, quanto mais globalizada ou integrada for a aprendizagem, maior é a sua *significatividade*, o que permite favorecer as relações entre as aprendizagens, dando-lhes um maior sentido e compreensão, levando à memorização, transferência de conhecimentos e à sua aplicabilidade a novas situações (Alonso, 2002).

Este modelo curricular fundamenta-se em torno de atividades integradoras que consistem no envolvimento ativo dos alunos e professores na investigação de temas e problemas, requerendo a articulação dos diferentes saberes e das diferentes áreas disciplinares. A metodologia de investigação deste projeto assenta na resolução de problemas, na medida em que uma determinada atividade integradora organiza-se em sete fases. (1) A fase de **seleção e definição dos problemas** a investigar: há a necessidade de ter em conta os interesses dos alunos e os conteúdos das áreas do programa previstas no projeto. Esta fase é da responsabilidade da equipa docente e dos alunos, sendo necessário levantar e definir um bom problema, uma vez que problemas relevantes beneficiam a restante dinâmica de trabalho. (2) Na fase seguinte – **atividades de expressão e análise das conceções prévias** dos alunos – deverá fazer-se uma boa análise diagnóstica sobre as ideias e conceções dos alunos, o que não deve ser feito só no início, mas ao longo de todo o processo, devendo o professor apoiar na sistematização dos conhecimentos. (3) O **(Re)desenho do plano** de trabalho e de investigação em função dos dados obtidos nas fases precedentes é a terceira fase, partindo dos dados obtidos nas fases anteriores, onde os docentes elaboram um desenho global da atividade integradora comum a todas as turmas e, posteriormente, cada um elabora um plano específico para a sua turma. Neste desenho constam os objetivos transversais em relação aos problemas a investigar, o mapa de conteúdos da atividade, o processo metodológico, os recursos e materiais necessários, as formas de organização e as modalidades e momentos de avaliação. (4) As **atividades de estruturação, aplicação e generalização do conhecimento** assumem a quarta fase, onde o professor deve auxiliar os alunos a sistematizar o conhecimento, ajudando a estabelecer relações significativas dos conteúdos e a que haja transferência dos mesmos, aplicando-os a novas situações. (5) As **atividades de estruturação, aplicação e generalização do conhecimento** assumem a quinta fase, onde o professor deve auxiliar os alunos a sistematizar o conhecimento, ajudando a estabelecer relações significativas dos conteúdos e a que haja transferência dos mesmos, aplicando-os a novas situações. (6) As **atividades de comunicação e troca saberes**, dão estrutura às etapas seguintes, e correspondem aos momentos onde os alunos comunicam e debatem os saberes construídos através de situações diversas (na turma, interturmas, interescolas e na comunidade). (7) As **atividades de reflexão e avaliação** são a última etapa do modelo e trata-se da fase em que os alunos, através de processos de análise e reflexão, tomam consciência de todo o processo, das dificuldades sentidas, de como as ultrapassaram, das mudanças produzidas nas suas conceções e dos novos problemas e investigações que a pesquisa lhes suscitou (Figura 5).



Fonte: Machado (2013)

Figura 5 - Modelo Pedagógico do PROCUR.

Após uma reflexão acerca de cada um destes modelos inovadores de ensino, constata-se que todos eles têm dezenas de anos de existência e que, ao longo dos tempos, foram influenciando reflexões sobre práticas pedagógicas mas a mudança parece ter muitas dificuldades a acontecer. Existem estudos que validam a urgência de mudança de paradigma pois, como foi analisado ao longo da abordagem sobre o (in)sucesso escolar, o modelo tradicional de ensino parece não responder às necessidades dos alunos e dos professores relativamente à heterogeneidade dos discentes e, de certa forma, à escola de massas. Em contrapartida, existem estudos que mencionam as potencialidades destes métodos, existindo movimentos por todo mundo inspirados em países como a Finlândia, cujo método se assemelha com estes, na medida em que se estimula a autonomia, a motivação, a criatividade, competências estas que se consideram cada vez mais como essenciais a qualquer pessoa ao longo da sua vida.

Independentemente do modelo de ensino utilizado, várias são as técnicas que potenciam o fomento destas competências e, de certa forma, a organização da sala de aula poderá potenciá-las. Não se tem como propósito

a implementação de modelos pedagógicos completamente estruturados e pensados mas antes, que as reflexões existentes influenciem a procura de estratégias em torno da melhoria das aprendizagens dos alunos.

2.1.2. Organização da sala

Segundo Foucault (cfr. Leitão *et al.*, 1993), a disciplina resulta da distribuição dos indivíduos no espaço, distribuição essa que vai condicionar as relações entre o professor e os alunos, bem como as relações entre alunos. Maria da Luz Leitão menciona que se podem analisar essas relações em três tipos de aulas: a aula tradicional, a aula ativa e a aula não directiva (Leitão *et al.* 1993). A aula tradicional tem servido o programa educacional do *senta-te e aprende* e, neste tipo de aula o espaço, a mobilidade, a postura e o tempo de palavra são completamente diferentes para o professor e para o aluno. No tipo de aula ativa as relações interpessoais humanizam-se e, em determinadas circunstâncias acontecem situações não diretivas, como por exemplo em colóquios ou seminários. Por sua vez, no último tipo, é a dinâmica do grupo que possibilita um clima de não-diretividade, em que o professor é um dos membros do grupo, com função específica de animador. Neste tipo de aula os alunos ou participantes organizam-se como entendem para atingir o objetivo comum que é a aprendizagem, através de troca de saberes, refletindo juntos sobre os problemas que encontram (Figura 6).

AULAS		ESPAÇO	MOBILIDADE	POSTURA	TEMPO DE PALAVRA
AULA TRADICIONAL	PROFESSOR	Tem <i>n</i> vezes mais espaço livre que os alunos. O espaço da secretária é <i>n</i> vezes o espaço da carteira do aluno.	Levanta-se e pode movimentar-se entre os alunos.	Senta-se atrás da secretária. Olha de cima do estrado. Escreve no quadro de costas para os alunos.	Tem quase a totalidade do uso da palavra. (Dirige-se colectivamente aos alunos; a comunicação faz-se num só sentido: exposição do saber).
	ALUNO	Reduzido à carteira e à fila que lhe dá acesso.	Está sempre sentado na carteira. Só pode levantar-se com autorização. Não tem mobilidade nem controlo do espaço de trabalho.	Entalado na carteira. Vê de baixo e olha para a frente	Está reduzido a responder (oralmente ou por escrito) a perguntas, ou a ler obedecendo a uma ordem. As interações entre alunos existem mas são proibidas.
AULA ACTIVA	PROFESSOR/ /ALUNO	O espaço da aula não é previamente determinado, varia conforme as situações de aprendizagem. Pode ser: a sala de aula, o jardim, a oficina, o campo, a cidade...	Liberdade de movimentos.	Liberdade de atitudes corporais.	A comunicação faz-se em dois sentidos: o saber do professor entra como uma parte, entre as outras, adquiridas pelos alunos nas suas pesquisas. As interações são baseadas no trabalho em grupo e na especificidade da investigação. O professor conduz, anima, a procura do saber.
AULA NÃO DIRECTIVA	PROFESSOR/ /ALUNO	Qualquer e organizado por quem o utiliza.	Liberdade total de movimentos.	Liberdade total de atitudes corporais.	As interações são livres. A comunicação faz-se em todos os sentidos. O saber pertence ao grupo.

Fonte: Leitão *et al.* (1993)

Figura 6 - O espaço pedagógico

A participação dos alunos na aula depende, entre outros fatores, do modo com esse espaço está organizado e do lugar que nele ocupam. Neste sentido, no Anexo I, encontram-se algumas das estratégias possíveis ao nível da organização da sala de aula.

2.2. Lideranças intermédias como estratégia para o sucesso

As lideranças intermédias são a base da organização da escola, onde se incluem os diferentes cargos e órgãos/grupos de organização e gestão de processos (Equipa de Direção, Diretores de Turma, Conselho Pedagógico, Coordenadores dos Diretores de Turma, entre outros). Ao longo dos anos e de diferentes projetos, várias foram as estratégias utilizadas que incluíram estes agentes nos processos de implementação e inovação, uma vez que são elementares à organização escolar. Um exemplo desses projetos foram os que decorreram nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), onde o modelo de gestão pedagógica não se centrou apenas na figura do diretor, mas sim num conjunto de outras pessoas que ajudam em toda a gestão pedagógica e educativa.

No âmbito da implementação de Projetos Educativos nas Escolas ou Agrupamentos ou mesmo de um PEL, acredita-se que uma escola com uma boa liderança intermédia funciona melhor, na medida em que existe uma maior delegação de competências e uma maior responsabilização de todos os atores, procurando atingir objetivos comuns e contribuindo para que todos se sintam envolvidos no funcionamento da escola e no sucesso escolar dos alunos.

Costa *et al.* (2000) demonstra como se processava a gestão pedagógica e as lideranças intermédias no TEIP do Esteiro, mencionando quem eram os vários líderes que em muito contribuíram para o desenvolvimento de todo o projeto. O primeiro a ser mencionado é o **coordenador dos apoios educativos**, sendo esta a figura que mais se destacava em termos de gestão pedagógica, como mentor e dinamizador das estruturas pedagógicas de apoio, fazendo toda a organização de atividades, quer as que ocorriam no âmbito dos projetos da área-escola, quer outras. As funções deste cargo atravessam, quer vertical quer horizontalmente, todos os ciclos de ensino. Outras figuras muito importantes são os **delegados de grupo**, seguindo-se os **diretores de turma** e os **coordenadores dos diretores de turma**.

Transpondo para a nossa realidade educativa e para o que é hoje a escola, inserida em mega agrupamentos com vários níveis e ciclos de ensino, integrando territórios muito diversificados, reforça-se a importância destas lideranças, ainda que com cargos diversos, criados a nível nacional ou adequado a cada projeto de escola. Ainda que se assuma como processo complexo, dada a realidade atual, atribuir todas estas funções no agrupamento, no âmbito do PEL considera-se fundamental a criação de grupos de trabalho entre docentes, de uma ou mais disciplinas, com o objetivo de refletir criticamente sobre as suas práticas pedagógicas, fazendo um maior acompanhamento dos alunos, apoiando e reforçando a coordenação pedagógica de todo o processo educativo.



II. ASPETOS METODOLÓGICOS

Tendo presente, como atrás descrito, que o sucesso escolar resulta da conjugação de diversos elementos, desde os intrínsecos ao aluno, aos relativos à escola, à família e ao meio em que estes se inserem e atendendo à importância que os professores têm como agentes de mudança em todo o processo, para a realização deste diagnóstico participado foram realizadas duas ações de formação com alguns docentes dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão, interessados neste projeto e onde, a partir de alguma reflexão sobre as suas práticas, puderam repensar e redesenhar recursos e projetos para serem implementados ao longo da estratégia do PEL. Em continuidade, atendendo à importância do sucesso escolar no percurso dos alunos, realizou-se o levantamento e a análise dos resultados escolares.

Para essa análise, com vista à criação de um plano para a melhoria dos resultados e sucesso escolar, foi considerada a atual rede educativa³, do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, realizando-se uma abordagem tendo por base três elementos:

- **Notas de avaliação interna:** foram consideradas as avaliações internas, fornecidas por cada estabelecimento de ensino e ano de escolaridade, do 1º CEB ao Ensino Secundário, sendo analisadas apenas as modalidades de ensino regular, na medida em que os dados do ensino vocacional e CEF fornecidos pelos dois agrupamentos de escolas requeriam uma abordagem diferenciada e mais complexa, face ao modelo de organização do processo de ensino. O facto de não terem sido facultados dados relativos a outros cursos da via profissionalizante, de outros estabelecimentos de ensino, levou à opção da restrição da análise ao ensino regular⁴. Procedeu-se à organização dos resultados por disciplina para os anos letivos 2013/2014 e 2014/2015. Apenas se consideraram as avaliações de carácter quantitativo, sendo por isso eliminadas, por exigirem uma análise mais complexa, todos os dados relativos a avaliações qualitativas. São os casos dos 1º, 2º e 3º anos do 1º CEB e dos alunos que integram regimes de avaliação especiais⁵ noutros anos de escolaridade. A análise, sempre que considerado oportuno, apresenta uma comparação entre os diferentes estabelecimentos de ensino e agrupamentos de escolas a que pertencem.

- **Resultados das Provas Finais e Exames Nacionais:** foram consideradas as notas das provas finais dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade e dos exames nacionais do Ensino Secundário, recorrendo a médias aritméticas simples para a análise por estabelecimento de ensino em que se realizaram essas provas. Devido à necessidade de uma abordagem pormenorizada destes valores, foram utilizadas as bases de dados do Ministério da Educação e Ciência para o ano de 2014. A desagregação oferecida pelas mesmas permitiu efetuar, para além da média das notas por escola, uma análise por sexo, idade, disciplina, tipologia de aluno (interno ou externo/autoproposto) sendo ainda analisadas as notas mais baixas e mais elevadas. Face à ausência de dados

³ A rede educativa do concelho do Fundão é apresentada ao pormenor na Revisão da Carta Educativa do Município do Fundão – Volume II do Projeto Educativo Local.

⁴ Alguns dados sobre a via profissionalizante podem obter-se no relatório correspondente ao volume IV do Projeto Educativo Local do Município do Fundão – Oferta formativa no município: diagnóstico e propostas de intervenção.

⁵ É o caso dos alunos abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, cuja avaliação nas disciplinas e áreas disciplinares específicas se expressa de forma qualitativa – Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

relativos ao ano de 2015⁶, optou-se por considerar os resultados indicados nas pautas dos estabelecimentos de ensino, não sendo possível, no entanto, desenvolver uma análise com o pormenor anterior.

- **Transições, retenções e desistências:** constituem-se na consequência da conjugação dos dois elementos anteriores. Foram analisados, a partir das pautas fornecidas pelos estabelecimentos de ensino, o número de alunos que transitaram/concluíram um determinado ano de escolaridade, ficaram retidos ou desistiram da escola. Estes dados foram recolhidos para os anos letivos 2013/2014 e 2014/2015, para todos os anos de escolaridade, do 1º CEB ao Ensino Secundário. A análise efetuada destacou as relações entre os números de alunos em cada uma das situações e o total de matriculados, derivando no cálculo de taxas, que facilitam a análise comparativa entre os diferentes estabelecimentos de ensino.

O envio posterior das pautas de avaliação relativas ao Externato Capitão Santiago de Carvalho levou à opção pela introdução da análise dos resultados ainda não contemplados no restante relatório num ponto isolado no final do documento.

⁶ Na página da internet do Júri Nacional de Exames encontram-se ainda, apenas, documentos de avaliação geral dos resultados, sem grande pormenor de análise, só sendo referidos os valores nacionais.



III. ANÁLISE DOS DADOS

1. AVALIAÇÃO CONTÍNUA: ANÁLISE DAS NOTAS DE FREQUÊNCIA

A avaliação contínua (definida por lei como avaliação sumativa interna) traduz-se na componente de avaliação dos conhecimentos e aprendizagens dos alunos que é da responsabilidade do estabelecimento de ensino que cada criança/jovem frequenta. Esta avaliação tem como objetivo “informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada disciplina” e “tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno” (Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro), seja no sentido da sua progressão, retenção ou reorientação (art. 25º, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Esta modalidade de avaliação materializa-se em dois processos distintos: a avaliação por parte do pessoal docente ou órgãos de gestão pedagógica da escola e as provas de equivalência à frequência, regulamentadas pelo art.º 9º do Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro e pelo art.º 11º da Portaria 243/2012, de 10 de agosto. Uma vez que essas provas adquirem uma configuração idêntica às provas de final de ciclo e aos exames nacionais do Ensino Secundário, neste capítulo do relatório serão apenas analisados os resultados das avaliações tecidas no âmbito do primeiro processo, sendo os restantes casos integrados no capítulo dos “Resultados das Provas Finais e Exames Nacionais”.

No Ensino Básico a avaliação interna é expressa numa escala de 1 a 5. Excetuam-se aqui os 1º, 2º e 3º anos do 1º CEB, na medida em que a informação avaliativa se materializa de forma descritiva em todas as áreas curriculares. No 4º ano de escolaridade, apenas as disciplinas de Português e Matemática assumem a escala quantitativa, estando as restantes associadas à nomenclatura qualitativa. Já no Ensino Secundário a escala de avaliação tem um intervalo de 0 a 20 valores. Na análise dos dados não se converteram escalas, assumindo a leitura de cada uma, para a sua interpretação e reflexão ser mais adequada ao propósito do relatório.

1.1. 1º Ciclo do Ensino Básico

A opção por uma análise quantitativa dos resultados escolares resume a abordagem do 1º ciclo ao 4º ano de escolaridade. Quer no ano letivo 2013/14, quer no ano letivo seguinte, todos os estabelecimentos que ministravam esse ano de escolaridade apresentaram valores médios de classificação positivos, balizando-se a média concelhia em 3,6, no primeiro caso, e em 3,5, no segundo. Denota-se, desde modo, uma pequena redução no nível de classificação, que, no contexto geral, só se fez sentir no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto.

Estando a abordar valores médios, o número de estabelecimentos de ensino que constitui cada agrupamento de escolas pode influenciar esta variação. Repare-se que, no Agrupamento de Escolas do Fundão, três escolas aumentaram o valor médio da nota de frequência de 2013/14 para 2014/15, destacando-se a EB1 Pêro Viseu pela maior diferenciação (0,4), duas escolas desceram a sua média, tendo sido a EBI/S Fundão a que registou maior redução (-0,4) enquanto a EB1 Capinha foi a única que manteve o seu valor de classificação, fixando-se no nível 4. Por sua vez, no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, o número de escolas que

aumentou a média de avaliação contínua foi menor (6 estabelecimentos de ensino) face às que diminuíram esse valor (8 estabelecimentos de ensino). No primeiro caso, a maior variação registou-se na EB1 Tílias, com um aumento de 0,6. Já na segunda situação, a EB1 Atalaias e a EB1 Vale de Prazeres diminuíram em mais que 1 nível a sua classificação média.

A abordagem por disciplina, neste caso concreto Português e Matemática, demonstra, pelo valor médio do concelho, uma quebra da classificação de 2013/14 para 2014/15 em ambas, que se repercutiu na passagem de um nível igualitário das duas áreas disciplinares para uma classificação mais baixa da disciplina de Matemática relativamente à de Português no último ano referido. No entanto, os dois agrupamentos de escolas apresentaram comportamentos diferentes: enquanto o do Fundão diminuiu a média de português e manteve a classificação de Matemática, o da Gardunha e Xisto aumentou a média da disciplina de Português e diminuiu a de Matemática.

Os casos de aumento dos resultados escolares nas duas disciplinas ocorreram na EB1 Pêro Viseu, EB1 Salgueiro, EB1 Tílias, EB1 Nossa Senhora da Conceição, EB1 Alcaide e EB1 Soalheira. Refira-se que, em nenhum caso, o aumento da média da nota de frequência na disciplina de Matemática ocorreu de forma isolada, sendo sempre acompanhado também pela melhoria da média à disciplina de português (Quadro 1), o que parece reforçar a ideia social pré-concebida que os alunos têm piores notas nessa área disciplinar, desde muito cedo no sistema educativo.

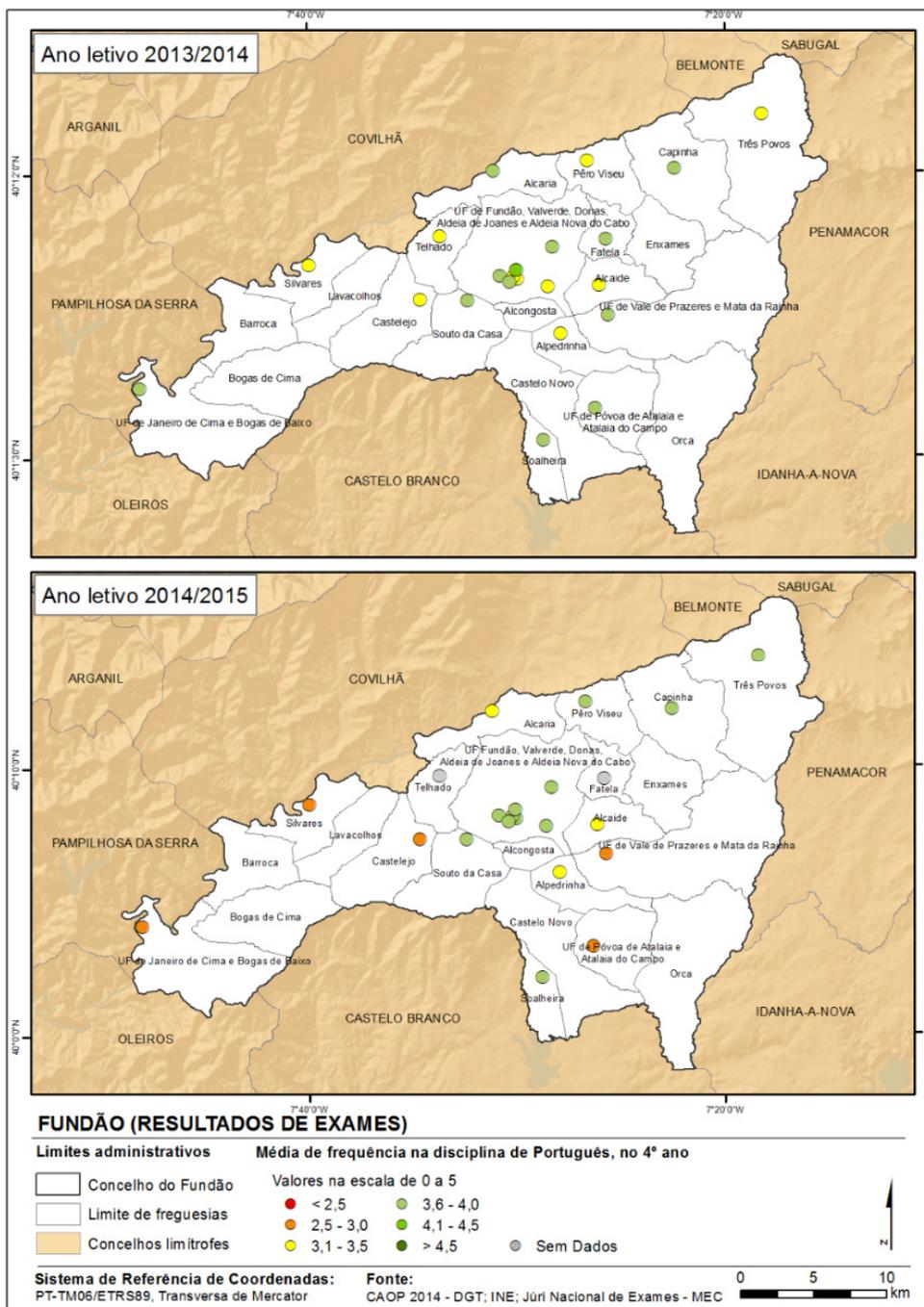
Quadro 1 – Médias das notas de frequência nas escolas do concelho do Fundão, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.

Unidade de Ensino	Média de Frequência									Matrículas	
	Português			Matemática			Total			2014	2015
	2014	2015	Var.	2014	2015	Var.	2014	2015	Var.	Nº	Nº
EB1 Fatela	4,0	-	-	3,8	-	-	3,9	-	-	5	0
EB1 Capinha	4,0	4,0	=	4,0	4,0	=	4,0	4,0	=	2	2
EB1 Pêro Viseu	3,5	3,8	↑	3,5	4,0	↑	3,5	3,9	↑	2	6
EB1 Valverde	3,8	3,8	=	3,5	3,8	↑	3,6	3,8	↑	8	8
EB1/S Fundão	4,1	3,8	↓	4,3	3,8	↓	4,2	3,8	↓	36	40
EB1 Salgueiro	3,4	3,6	↑	3,0	3,3	↑	3,2	3,4	↑	7	8
EB1 Alcaria	3,7	3,4	↓	3,1	3,0	↓	3,4	3,2	↓	7	5
Agr. Escolas do Fundão	3,8	3,7	↓	3,6	3,6	=	3,7	3,7	=	69	70
EB1 Vale de Prazeres	4,0	2,8	↓	4,0	3,0	↓	4,0	2,9	↓	3	6
EB1 Aldeia de Joanes	3,8	3,6	↓	4,0	3,5	↓	3,9	3,6	↓	17	20
EB1 Atalaias	4,0	3,0	↓	3,7	2,0	↓	3,8	2,5	↓	4	3
EB1 Janeiro de Cima	4,0	3,0	↓	3,7	3,5	↓	3,8	3,3	↓	3	2
EB1 Tílias	3,4	4,0	↑	3,2	3,8	↑	3,3	3,9	↑	23	37
EB1 Nossa Senhora da Conceição	3,1	3,6	↑	3,5	3,7	↑	3,3	3,6	↑	39	23
EB1 Serra da Gardunha	3,9	3,5	↓	3,9	3,5	↓	3,9	3,5	↓	21	11
EB1 Alpedrinha	3,2	3,4	↑	3,6	3,6	=	3,4	3,5	↑	11	7
EB1 Silvares	3,4	2,9	↓	3,4	3,0	↓	3,4	2,9	↓	9	9
EB1/JI Castelejo	3,3	3,0	↓	3,4	2,8	↓	3,4	2,9	↓	11	5
EB1 Souto da Casa	4,0	3,9	↓	3,7	3,7	=	3,8	3,8	=	7	7
EB1 Alcaide	3,0	3,2	↑	3,0	3,2	↑	3,0	3,2	↑	1	5
EB1 Telhado	3,0	-	-	3,0	-	-	3,0	-	-	3	0
EB1 Soalheira	3,6	3,7	↑	3,4	3,8	↑	3,5	3,7	↑	5	9
EB1 Donas	3,2	3,8	↑	3,8	3,6	↓	3,5	3,7	↑	8	10
Agr. Gardunha e Xisto	3,5	3,4	↑	3,5	3,3	↓	3,5	3,4	↓	165	154
TOTAL	3,6	3,5	↓	3,6	3,4	↓	3,6	3,5	↓	234	224

Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Uma análise espacial da distribuição das médias demonstra a inexistência de um padrão de distribuição dos resultados escolares, em ambas as disciplinas no ano letivo de 2013/2014. Em 2014/2015, embora não seja

muito evidente, destaca-se uma diminuição dos valores dos resultados de frequência, em ambas as disciplinas, para os extremos noroeste e sudeste do concelho (Figura 7 e Figura 8). Esta diferenciação poderá estar relacionada com o perfil de alunos dos territórios ou com o tipo de trabalho realizado com o docente.

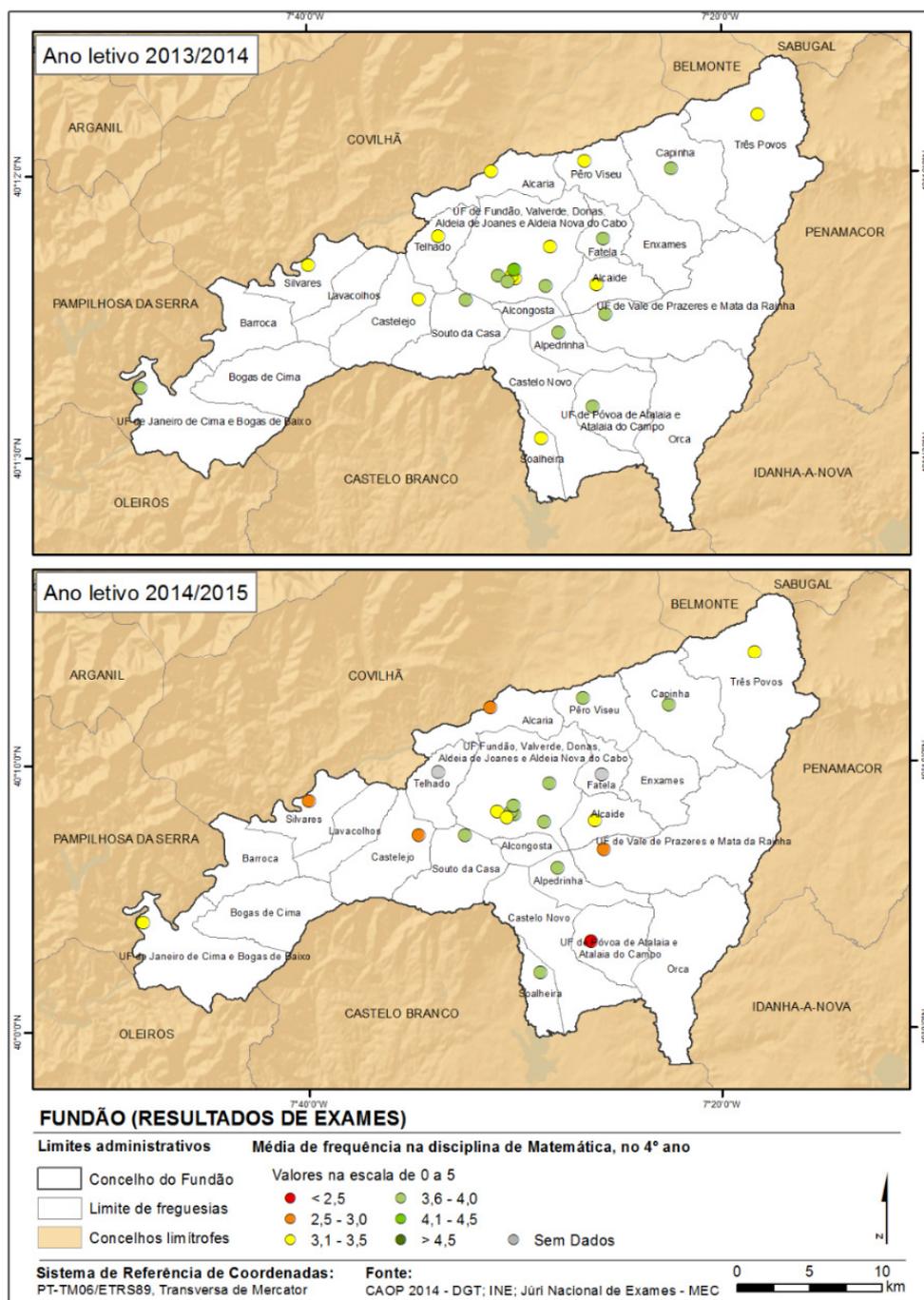


Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 7 – Configuração espacial da distribuição das médias de frequência da disciplina de Português, no 4º ano de escolaridade.

Contudo, a consideração das médias dos estabelecimentos de ensino acaba por encobrir a real distribuição dos resultados dos alunos. A premissa anterior consegue ser posta em causa quando se percebe que, pelo

menos num ano, escolas como a EB1 Fatela, EB1 Pêro Viseu, EB1/S Fundão, EB1 Vale de Prazeres e EB1 Alpedrinha apresentavam maior número de alunos com níveis de classificação mais elevados a Matemática relativamente à disciplina de Português. Pelo contrário, as EB1 Souto da Casa, EB1 Salgueiro e EB1 Alcaria tinham maior concentração dos alunos em níveis de classificação mais elevados na disciplina de Português.

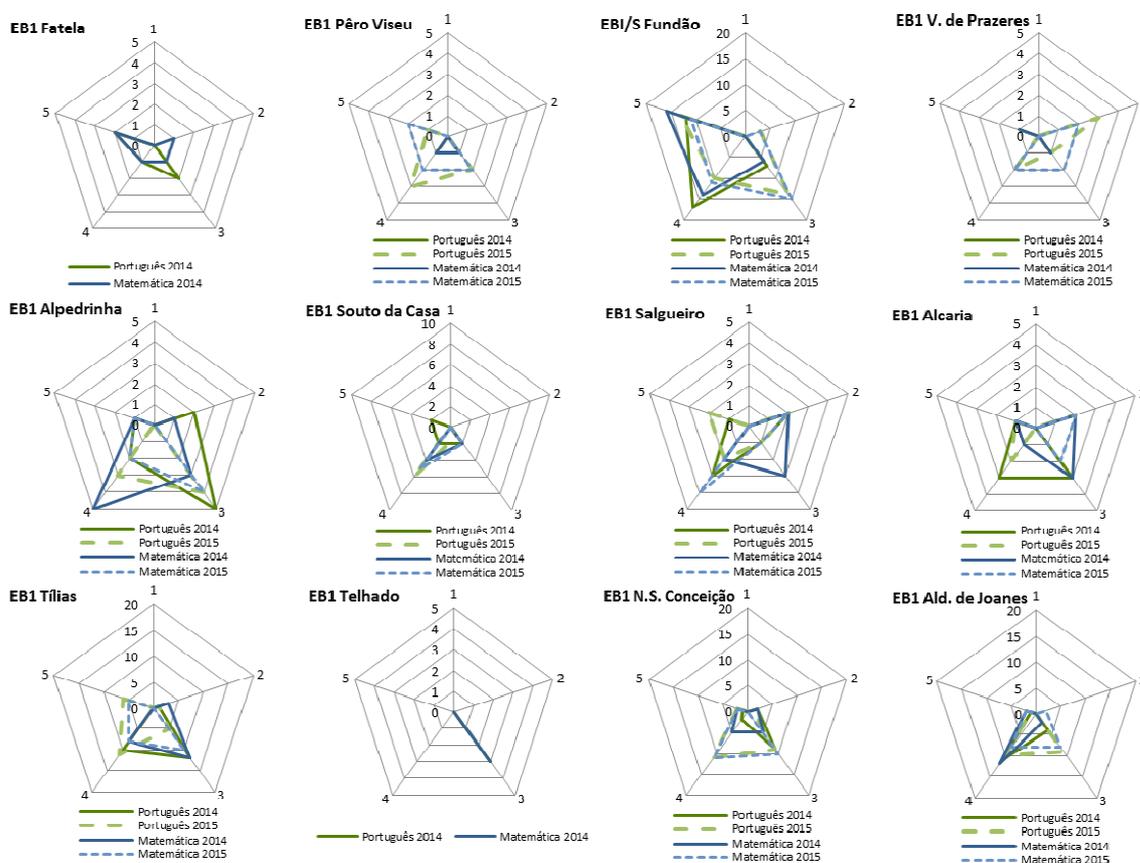


Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 8 - Configuração espacial da distribuição das médias de frequência da disciplina de Matemática, no 4º ano de escolaridade.

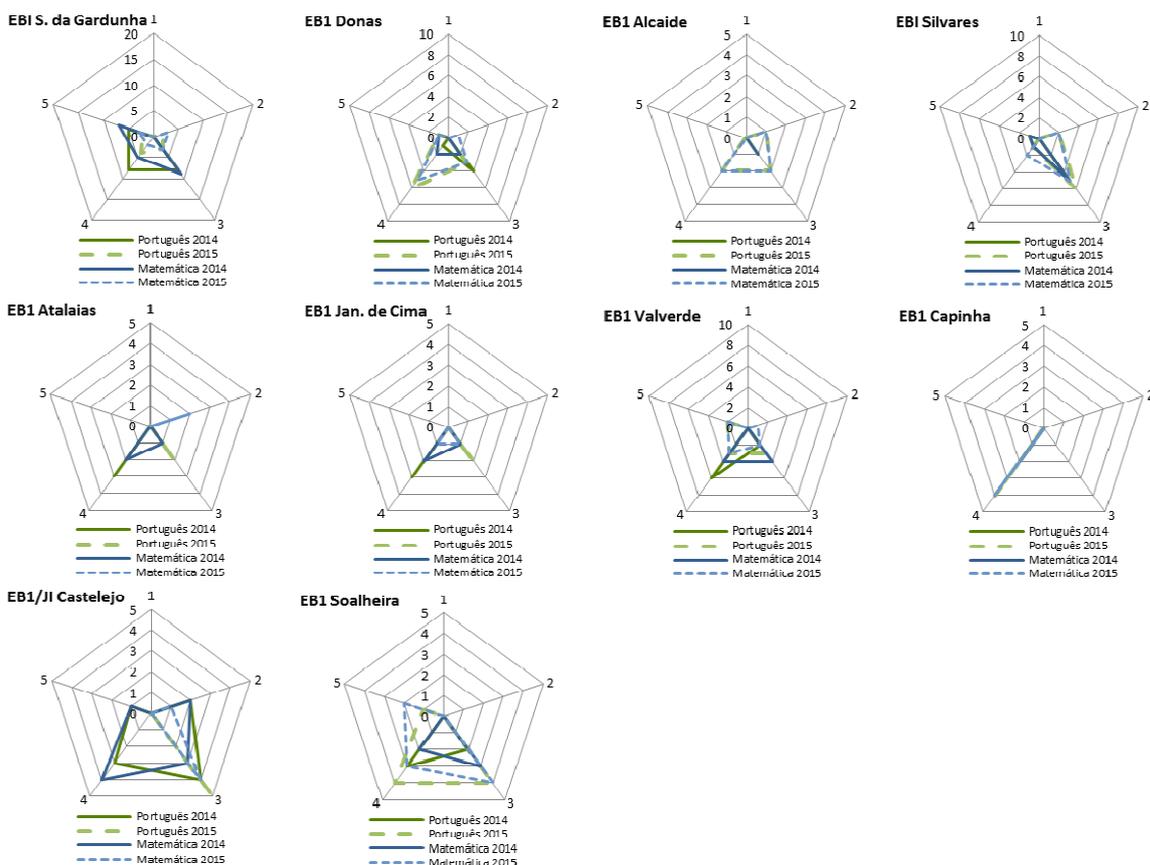
Porém, assiste-se, na maioria dos casos, a um equilíbrio da distribuição dos alunos pelas diferentes classificações em ambas as disciplinas – EB1 Tílias, EB1 Telhado, EB1 Nossa Senhora da Conceição, EB1 Aldeia de Joanes, EBI Serra da Gardunha, EB1 Donas, EB1 Alcaide, EB1 Silvares, EB1 Atalaia, EB1 Janeiro de Cima, EB1 Valverde e EB1 Capinha. Esta semelhança poderá relacionar-se com o facto de se estar a abordar o 1º Ciclo do Ensino Básico, que se reflete nos primeiros anos de contacto com a aprendizagem formal, o que pode não expressar, por um lado, as preferências dos alunos relativamente a algumas temáticas e, por outro, a mesma capacidade e disponibilidade de trabalho por parte dos docentes e dos alunos para as diferentes disciplinas. Para além disso, a monodocência neste ano de escolaridade, tendo em conta a carga subjetiva que a avaliação contínua pode acarretar, pode possibilitar uma uniformização da avaliação das diferentes disciplinas para cada aluno, excetuando-se, apenas, os casos de grandes diferenciações de resultados pela positiva e pela negativa.

A ideia da diversidade de perfis dos discentes e da diferenciação do trabalho dos docentes perante os mesmos, repercutindo-se na inexistência de padrões objetivos e generalizados de distribuição de classificações, é ainda reforçada quando se encontram casos em que os resultados variam de disciplina para disciplina nos diferentes anos letivos. Focam-se aqui os casos da EB1/JI Castelejo e da EB1 Soalheira, em que, num ano a Matemática concentra maior número de alunos com níveis de classificação superiores, enquanto no outro ano esse lugar era tomado pela disciplina de Português (Figura 9).



(continua)

(continuação)



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 9 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, nas disciplinas de Português e Matemática, no 4º ano de escolaridade.

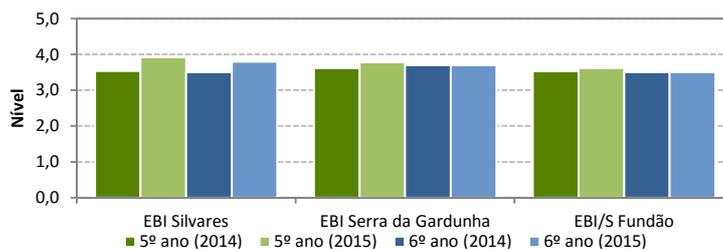
1.2. 2º Ciclo do Ensino Básico

A passagem do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da avaliação contínua, parece não demonstrar uma quebra dos resultados escolares. No concelho, em 2013/14, em média, os alunos do 5º ano obtinham o nível 3,6, tendo acrescido esse valor aos 3,8 no ano letivo seguinte. Este ano de escolaridade poderia ser referenciado como um momento de vulnerabilidade dos alunos, motivada pela (in)adaptação às mudanças: passagem de um ensino de monodocência a um ensino lecionado por vários docentes, aumento das disciplinas e, por norma, mudança de estabelecimento de ensino, que por vezes se repercute num aumento da distância à residência e na necessidade de utilizar meios de transporte coletivos. Esta fase é também um momento de aumento da autonomia da criança. Os resultados do 5º ano parecem apresentar alguma continuidade no ano de escolaridade seguinte, mantendo-se nos 3,6 em 2013/14 e descendo uma décima em 2014/15.

Na medida em que, para esta abordagem, só existem dados sobre três estabelecimentos de ensino a ministrar o 2º CEB⁷, a análise que se segue não focará os valores médios dos agrupamentos, dando antes

⁷Neste ponto do relatório, só estão a ser analisados os dados dos agrupamentos de escolas. Os dados relativo ao Externato Capitão Santiago de Carvalho encontram-se na secção IV.

ênfase a cada estabelecimento de ensino, pela especificidade de cada um numa análise deste cariz⁸. Em 2013/14 a EBI Serra da Gardunha foi a escola que apresentou maior média no 5º ano de escolaridade (3,6) tendo perdido esse lugar para a EBI Silvares em 2014/15 (3,8). Também no sexto ano estas posições foram mantidas, no entanto com um aumento da média da EBI Serra da Gardunha em 2013/14 e uma diminuição da média da EBI Silvares no ano seguinte. A EBI/S Fundão apresentou sempre as menores médias, contudo, ao longo dos anos de escolaridade e dos anos letivos os valores foram mais uniformes (Figura 10).

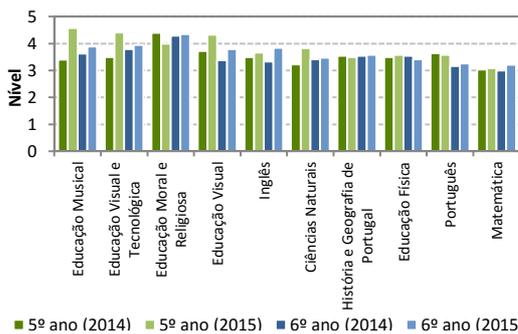


Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.
Figura 10 – Média de frequência no 2º CEB, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.

De uma forma geral, os três estabelecimentos de ensino apresentavam melhores classificações médias a disciplinas das áreas de artes visuais e expressões assim como na disciplina de Educação Moral e Religiosa. A disciplina de Matemática é aquela que expunha menor média em todos os estabelecimentos de ensino, nos dois anos de escolaridade. Nas restantes disciplinas, os resultados não se apresentaram de forma semelhante, havendo diferenciações entre as escolas. Na EBI Silvares os alunos, depois dos grupos disciplinares atrás referidos, mostram melhores resultados a Inglês e Ciências Naturais, estando a disciplina de Português no penúltimo lugar da classificação (Figura 11). Na EBI Serra da Gardunha, às ciências naturais associam-se as ciências sociais, pela disciplina de História e Geografia de Portugal, nas posições intermédias, sendo, mais uma vez, o Português o segundo pior classificado (Figura 12). Na EBI/S Fundão, a disciplina de Português assume uma posição dianteira, logo a seguir às disciplinas de Educação Moral e Religiosa, Educação Visual, Educação Física e Educação Tecnológica. Para além da Matemática, a média mais baixa foi obtida pela disciplina de Inglês (Figura 13).

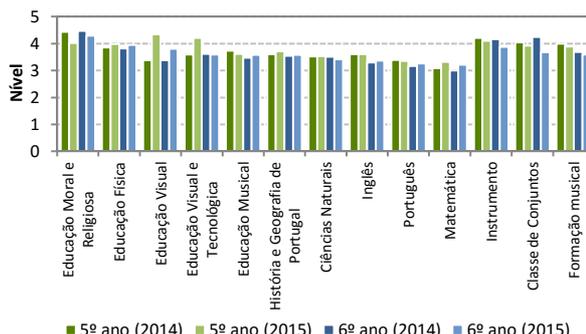
Nas escolas que apresentam ensino articulado, as disciplinas lecionadas no âmbito da formação específica apresentam médias de frequência superiores às que são lecionadas no estabelecimento de ensino de origem. Este facto pode promover a discussão acerca da pertinência das diferenças nas metodologias de ensino e avaliação, que podem traduzir melhores resultados nas disciplinas especializadas dos cursos do ensino articulado, mas também a motivação dos alunos nestas modalidades de ensino.

⁸ A título de referência, e tendo por base os dados enviados pelos agrupamentos de escolas sobre os resultados escolares, o número de alunos matriculados era o seguinte: na EBI Silvares em 2013/14 22 alunos no 5º ano e 24 no 6º e em 2014/15 esse valor era, respetivamente, 13 e 19 alunos; a EBI Serra da Gardunha tinha, em 2013/14, 92 alunos matriculados no 5º ano e 100 no 6º, passando, em 2014/15, para 90 alunos no 5º ano e 90 no 6º ano de escolaridade; na EBI/S Fundão existiam 122 matrículas no 5º ano e 111 no 6º, em 2014/15, sendo esses valores, no ano seguinte, de 107 alunos para o 5º ano e 123 para o 6º.



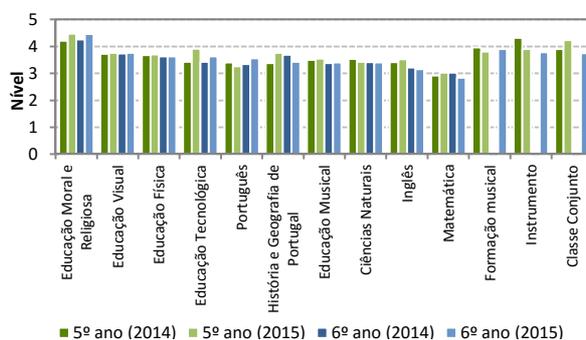
Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 11 – Média de frequência, por disciplina, no 2º CEB, na EBI Silvares.



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

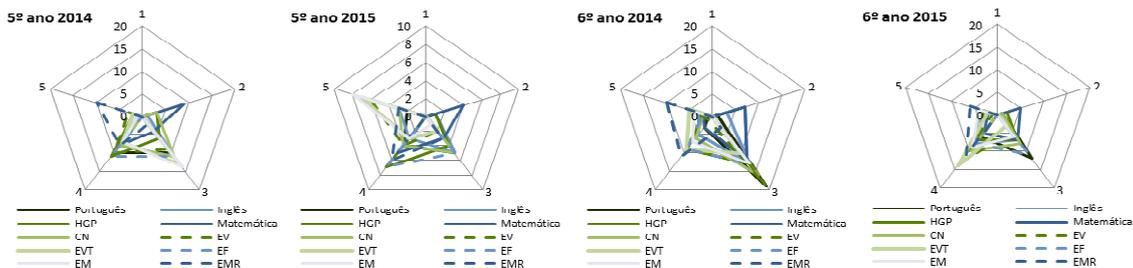
Figura 12 – Média de frequência, por disciplina, no 2º CEB, na EBI Serra da Gardunha.



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 13 – Média de frequência, por disciplina, no 2º CEB, na EBI/S Fundão.

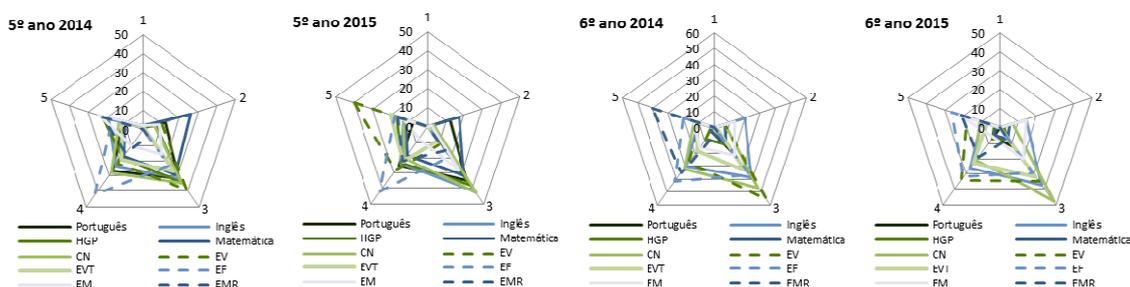
Um maior pormenor na análise permite perceber que, na EBI Silvares, no ano letivo 2013/14 existia uma maior concentração de alunos no nível 3 de classificação, destacando-se, no caso do 5º ano a disciplina de Educação Moral e Religiosa no nível 5, História e Geografia de Portugal no nível 4 e Matemática no nível 2. Também no 6º ano, Matemática apresentava uma concentração de alunos no nível 2 de classificação e Educação Moral e Religiosa nos níveis 4 e 5. No ano letivo 2014/15, verificou-se uma maior dispersão dos alunos pelos diferentes níveis de classificação, sendo essa mais visível no 5º ano de escolaridade. Neste último, as disciplinas de Educação Musical, Educação Visual e Educação Visual e Tecnológica concentraram o maior número de alunos no nível 5, Educação Física, História e Geografia de Portugal e Educação Moral e Religiosa no nível 4, Ciências da Natureza, Inglês e Português no nível 3 e Matemática no nível 2 (Figura 14).



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 14 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 2º CEB, na EBI Silvares.

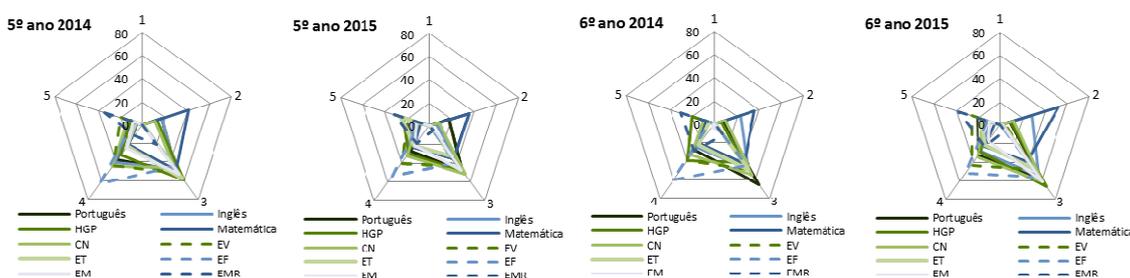
Na EBI Serra da Gardunha, no 5º ano de 2013/14 notou-se um maior número de alunos nos níveis 3 e 4, sobressaindo a disciplina de Educação Física neste último e Matemática com um maior efetivo de discentes com o nível 2. No ano letivo seguinte, percebeu-se um aumento do número de alunos com nível 5, com destaque para Educação Visual, continuando, no entanto, o nível 3 com a maior concentração. As disciplinas de Matemática e Português ganham notoriedade no contexto do nível 2 de classificação. Também no 6º ano a tendência foi para a concentração dos alunos no nível mediano de classificação, facto que transparece nos dois anos letivos. Em 2013/14, Inglês e Educação Musical foram as disciplinas com maior número de alunos com nível 2, às quais se juntou Ciências da Natureza em 2014/15 (Figura 15).



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 15 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 2º CEB, na EBI Serra da Gardunha.

Por sua vez, a EBI/S Fundão apresentava poucos alunos com o nível 5 de classificação, não existindo aí o destaque das disciplinas das expressões e artes. A Matemática continuou a ser a disciplina com maior número de alunos a obter o nível 2, juntando-se a esta a disciplina de Inglês no 6º ano de escolaridade e História e Geografia de Portugal, Inglês e Ciências da Natureza (2013/14) e Português (2014/15) no 5º ano de escolaridade (Figura 16).



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 16 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 2º CEB, na EBI/S Fundão.

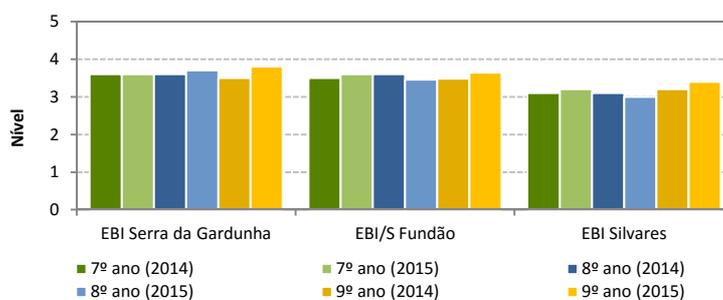
1.3. 3º Ciclo do Ensino Básico

A entrada no 3º Ciclo do Ensino Básico aparenta um decréscimo das médias de classificação da frequência relativamente ao ciclo de estudos anterior. No 7º ano de escolaridade, em 2013/14 o concelho apresentou uma média de 3,4, mantendo-se no 8º e 9º anos. No ano letivo 2014/15, tanto no 7º ano como no 9º ano

assistiu-se a um acréscimo da média de classificação interna, sendo esse aumento superior no último caso. A média obtida no 8º ano de escolaridade manteve-se igual nos dois anos letivos.

A comparação entre escolas⁹ coloca a EBI Silvares com os resultados mais baixos em ambos os anos letivos. Este estabelecimento de ensino apresentou médias que não foram além dos 3,4 (valor atingido no 9º ano em 2014/15), verificando-se uma ligeira tendência para o incremento da média com o aumento do ano de escolaridade, enquanto houve um aumento da classificação nos 7º e 9º anos de 2013/14 a 2014/15 e uma redução da mesma no 8º ano no mesmo período de tempo. Por sua vez, a EBI/S Fundão apresentou valores entre os 3,5 e os 3,6. À semelhança da EBI/Silvares, esta escola registou um aumento das classificações nos 7º e 9º anos de escolaridade, tendo sido, em 2013/14, o 8º ano aquele que se destacou pelo maior valor. A EBI Serra da Gardunha ascendeu aos 3,8 em 2014/15 no 9º ano de escolaridade e aos 3,7 no 8º ano desse mesmo período letivo. A média mais baixa foi registada em 2013/14 no 9º ano de escolaridade (3,5) (Figura 17).

Mais uma vez, as áreas disciplinares que apresentam, aparentemente, uma maior componente prática surgem com as médias mais elevadas, integrando, também, este grupo a disciplina de Espanhol na EBI/S Fundão. De facto nessa escola, Espanhol surge logo a seguir a Educação Moral e Religiosa, disciplina que tem assumido a primeira posição em todos os anos e estabelecimentos de ensino. Seguem-se as Ciências Naturais e as Tecnologias de Informação e Comunicação. Português e Matemática detinham as piores médias e, de uma forma geral, parecem existir resultados mais baixos nas disciplinas com que os alunos tomam contacto pela primeira vez neste ciclo de estudos, de que são exemplos a Física e Química e a Geografia¹⁰, acrescentando-se o Inglês. (Figura 18).



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 17 - Média de frequência no 3º CEB, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.

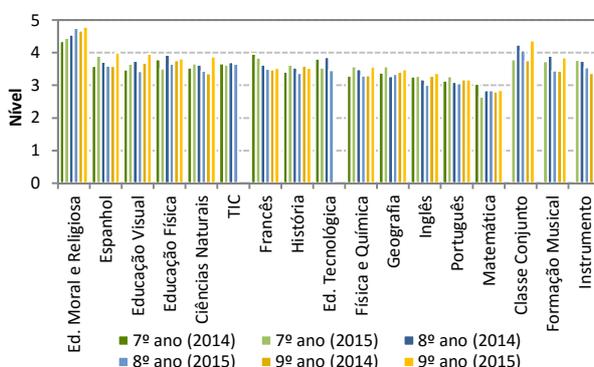
Também na EBI Serra da Gardunha o Espanhol surge entre as disciplinas com melhores resultados. Isto pode dever-se ao facto de esta ser uma disciplina que apenas tem início no 3º CEB, o que leva à existência de

⁹ Em 2013/14 a EBI Silvares tinha 15 alunos no 7º ano e 19 alunos no 8º e 18 no 9º ano, a EBI Serra da Gardunha possuía 88 no 7º ano, 70 no 8º e 58 no 9º ano e a EBI/S Fundão, 117 no 7º, 115 no 8º e 124 no 9º ano de escolaridade. Já em 2014/15, o número de matriculados na EBI Silvares era de 26 alunos no 7º ano, 18 no 8º e 13 no 9º ano, na EBI Serra da Gardunha era de 92 no 7º, 89 no 8º e 61 no 9º ano e na EBI/S Fundão 102 no 7º ano, 116 no 8º ano e 112 no 9º ano de escolaridade. Estes valores servem apenas como referências para a análise, sendo baseados nos dados disponibilizados pelos agrupamentos de escolas.

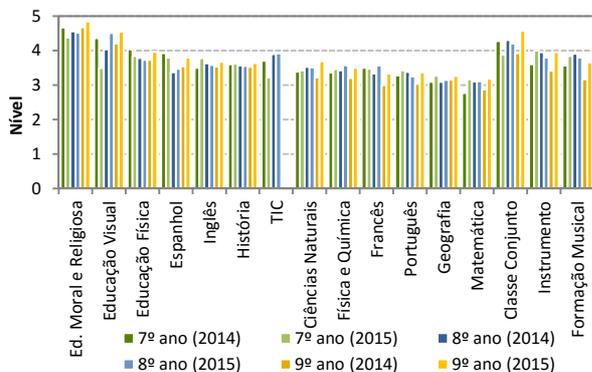
¹⁰ Embora desde o 5º ano de escolaridade exista a lecionação da Geografia, a sua integração no plano de estudos em agregação aos conteúdos de História, impossibilita, pelo plano curricular da disciplina (História e Geografia de Portugal), um contacto aprofundado e continuado com as matérias dessas áreas de estudo, na medida em que poderá existir uma sobrevalorização dos temas de História.

um nível de iniciação no contacto com a língua. Apesar do Francês também se encontrar nesta situação, o Espanhol parece ser mais fácil de compreender por parte dos alunos. O grupo das Ciências Naturais e Físico-químicas surge numa posição intermédia, sendo também aqui a Matemática a disciplina com resultados mais baixos, seguindo-se a Geografia (Figura 19).

Na EBI Silvares é no grupo das ciências exatas que os alunos aparentam ter maiores dificuldades, na medida em que são as disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Física e Química que detinham médias inferiores. A estas juntava-se o Francês. As restantes línguas e as ciências sociais e humanas ocupavam uma posição intermédia, já que eram as áreas das expressões e Educação Física que surgiam com melhores classificações (Figura 20).

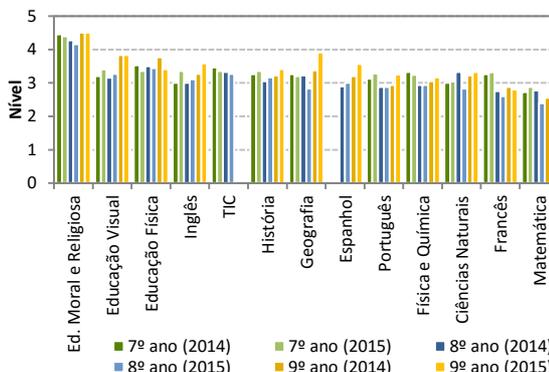


Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.
 Figura 18 – Média de frequência, por disciplina, no 3º CEB, na EBI/S Fundão.



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 19 – Média de frequência, por disciplina, no 3º CEB, na EBI Serra da Gardunha.



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

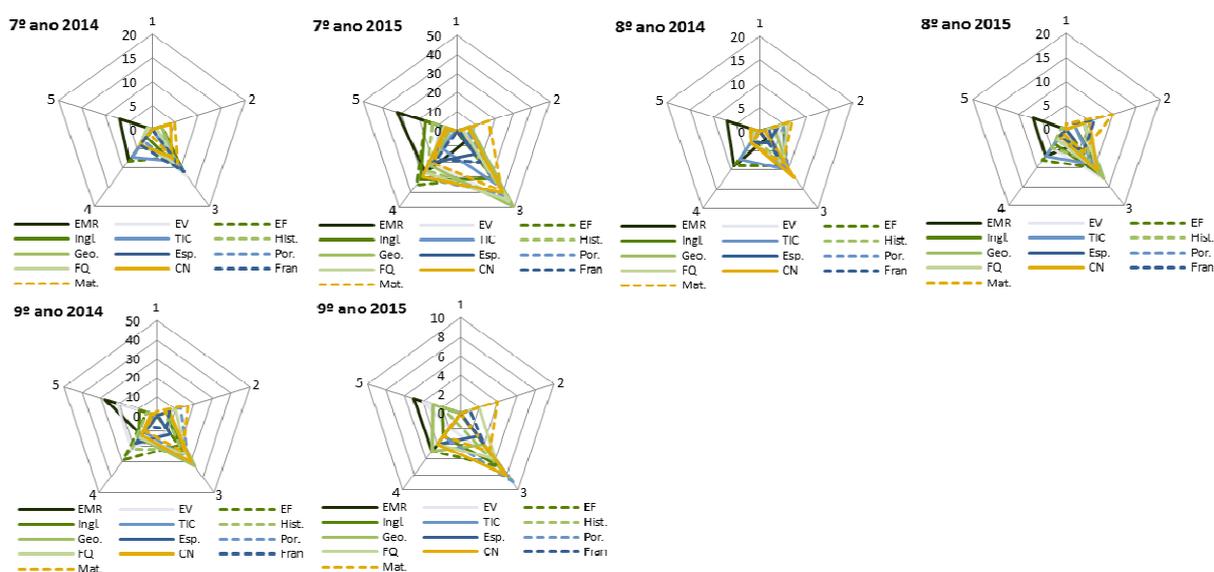
Figura 20 – Média de frequência, por disciplina, no 3º CEB, na EBI Silvares.

Tal como no 2º Ciclo do Ensino Básico, as disciplinas específicas dos cursos de ensino articulado, na formação de música, apresentam médias superiores às restantes disciplinas. Para além disso, parece existir, em grande parte dos casos, melhores resultados no 9º ano de escolaridade, face aos restantes, sendo no 8º ano que se registam as médias mais baixas.

A análise da distribuição dos alunos por cada nível de classificação demonstra que é na EBI Silvares que existe uma maior homogeneização dos resultados, com o maior efetivo a recair no nível 3. Se esta concentração é bem evidente no 7º ano de escolaridade, nos outros anos, embora persista, acaba por ser desvanecida. No 7º ano as disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza, às quais se junta Geografia em 2014/15, foram as que apresentaram maior efetivo de alunos com o nível 2. No 8º ano o número de disciplinas nessa situação aumenta, estendendo-se a Física e Química, Português e Francês. No 9º ano de escolaridade essa distribuição é também espelhada, parecendo, no entanto, existir um maior número de disciplinas com concentração de alunos no nível 5 de classificação – Educação Moral e Religiosa, Educação Visual, Geografia e Inglês (Figura 21).

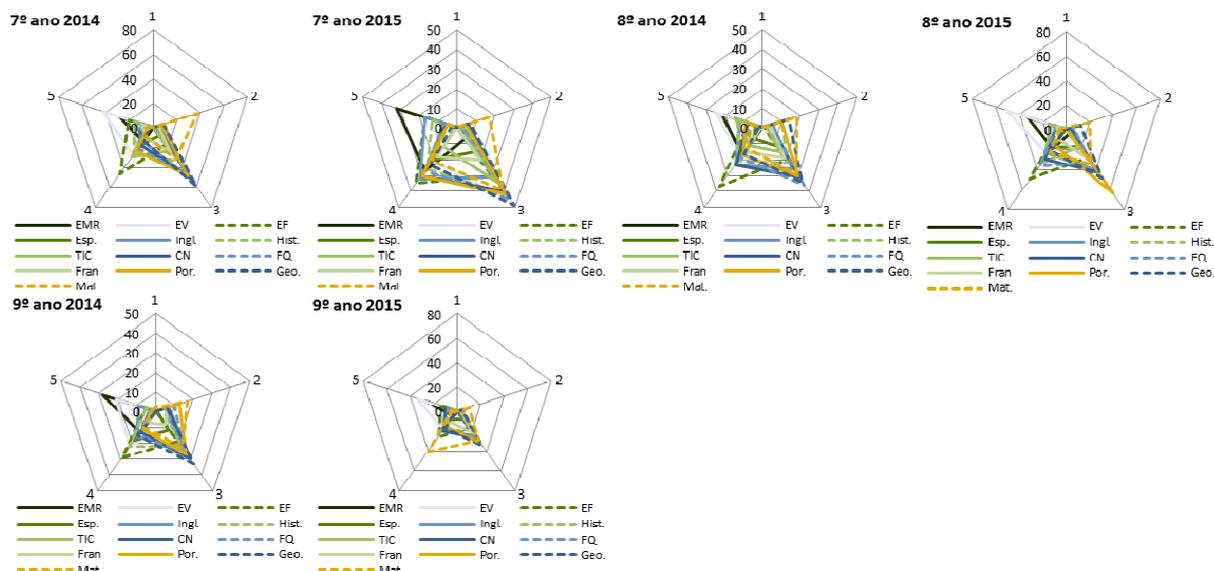
Na EBI Serra da Gardunha, mais uma vez, a disciplina de Matemática foi a que, em todos os anos, apresentou maior número de alunos com o nível 2. A esta juntaram-se as disciplinas de Geografia nos 7º (2014/15) e 8º anos de escolaridade e Português nos 8º e 9º anos, em 2013/14. Também, e mais uma vez, as disciplinas com maiores números de alunos com nível 5 parecem corresponder a áreas com maior componente prática, destacando-se Educação Física e Educação Visual, para além de Educação Moral e Religiosa (Figura 22).

A EBI/S Fundão foi a que apresentou maior diversidade na distribuição dos alunos por nível de classificação na avaliação interna. Em 2013/14, Matemática, Inglês e Português sobressaíam pelo número de alunos com nível 2, juntando-se Geografia e Física e Química no 8º ano. Repare-se, contudo, que o afastamento do efetivo da disciplina de Matemática ao das restantes no 9º ano de escolaridade é notório. Com uma classificação de nível 4 atribuída a um conjunto considerável de alunos surge Educação Física, mas também Ciências da Natureza nos 7º, 8º e 9º anos, em 2014/15, Geografia nos 7º, 8º (2014/15) e 9º anos (2013/14). Educação Moral e Religiosa continuou a ser a disciplina com maior número de alunos classificados com nível 5 (Figura 23).

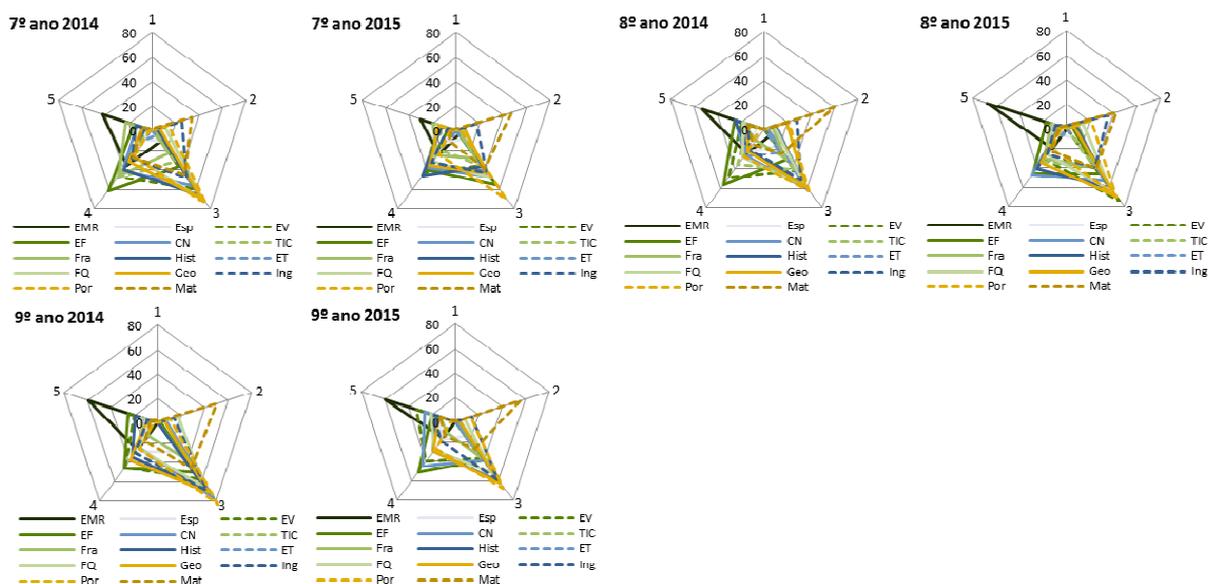


Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 21 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 3º CEB, na EBI Silvares.



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.
 Figura 22 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 3º CEB, na EBI Serra da Gardunha.



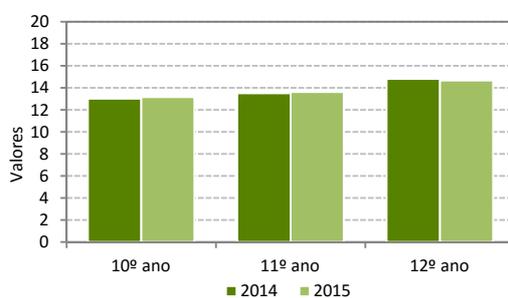
Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.
 Figura 23 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 3º CEB, na EBI/S Fundão.

1.4. Ensino Secundário

A escala de avaliação do Ensino Secundário, conforme referido, não é igual à do Ensino Básico, não sendo, por isso, fácil a perceção do comportamento dos valores médios de classificação após a transição de um ciclo de estudos para o outro. Para além disso, esta apresenta-se como uma fase em que o leque de opções de estudo se alarga, pela maior diversidade das vias de ensino profissionalizantes. Apesar de, nos anos letivos em análise, o ensino obrigatório compreender o nível secundário de ensino, nem todos os jovens seguem a via de

ensino regular¹¹. Assim, e no seguimento do justificado nas opções metodológicas, a abordagem aqui apresentada acaba por não contemplar uma percentagem considerável de alunos (uma vez que metade dos alunos segue uma via profissional e os dados do Externato Capitão Santiago de Carvalho são apresentados noutra ponta), não sendo, também, correta essa comparação evolutiva entre ciclos.

De uma forma geral, na EBI/S Fundão¹², a média de frequência apresenta uma tendência para o aumento com o ano de escolaridade, tendo também aumentado de 2013/14 para 2014/15, excetuando-se aqui o 12º ano – em 2013/14 a média foi de 13,0 valores no 10º ano, 13,5 valores no 11º ano, 14,8 valores no 12º ano e em 2014/15 esses resultados foram de 13,2 valores no 10º ano, 13,6 valores no 11º ano e 14,7 valores no 12º ano (Figura 24).



Fonte: Pautas de avaliação do Agrupamento de Escolas do Fundão.

Figura 24 – Média de frequência no Ensino Secundário, na EBI/S Fundão.

À exceção de Espanhol e Desenho A, que se mantiveram sempre nas primeiras posições com os valores médios mais elevados, verifica-se uma variabilidade dos resultados das diferentes disciplinas nos três anos de escolaridade que compõem o Ensino Secundário. No 10º ano, as disciplinas do Curso de Artes Visuais (Desenho A, História e Cultura das Artes, Geometria Descritiva A) apresentam as médias mais elevadas. Por sua vez, as disciplinas de Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Geografia A e História A surgem com os valores mais baixos, sendo mesmo negativos, em 2014/15, nos últimos dois casos (9,7 valores e 9,1 valores, respetivamente). Repare-se que esta tendência é vencida pelo facto de as disciplinas com maiores valores médios terem apresentado um aumento de 2013/14 para 2014/15, enquanto aquelas que já possuíam médias mais baixas viram o seu valor decrescer nesse período (Figura 25). Ainda que com o cuidado de não generalizar a todos os alunos, estes resultados dão continuidade aos já observados em ciclos de ensino mais baixos.

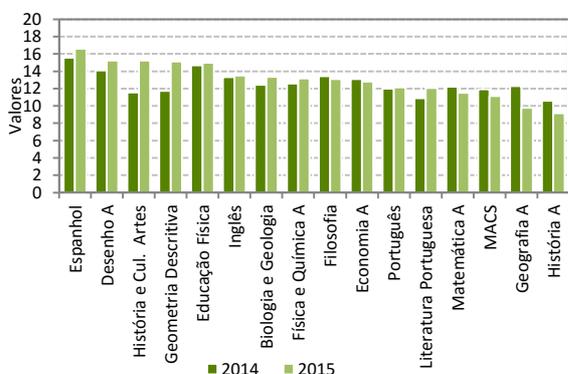
No 11º ano foram as disciplinas da área da matemática (Matemática A e Matemática Aplicada às Ciências Sociais) que registaram as médias mais baixas, sendo, todavia, em todos os casos, sempre positivas. À exceção de Desenho A, foram as disciplinas do plano geral de estudos do Ensino Secundário aquelas que apresentaram

¹¹ Ainda que se tenha iniciado o pedido de resultados ao nível da oferta profissional, o processo não foi concluído pelo que, os mesmos resultados não se encontram analisados, apenas é feita a sua comparação ao nível dos alunos que vão a exame, não sendo representativos do universo de alunos.

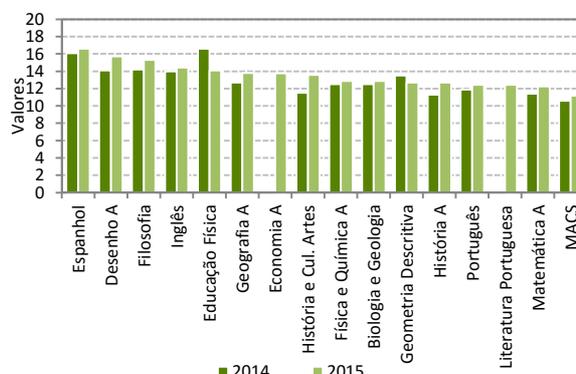
¹² Na EBI/S Fundão estavam matriculados no Ensino Secundário 403 alunos em 2013/14 (126 no 10º ano, 141 no 11º ano e 136 no 12º ano) e 363 em 2014/15 (126 no 10º ano, 116 no 11º ano e 121 no 12º ano).

melhores resultados, destacando-se Filosofia, Inglês e Educação Física. Ao contrário do que aconteceu no 10º ano, apenas duas disciplinas registaram uma quebra na média nos dois anos letivos em análise – Educação Física e Geometria Descritiva A. Os maiores aumentos verificaram em História e Cultura das Artes (cerca de 2 valores) e Desenho A (cerca de 1,6 valores) (Figura 26).

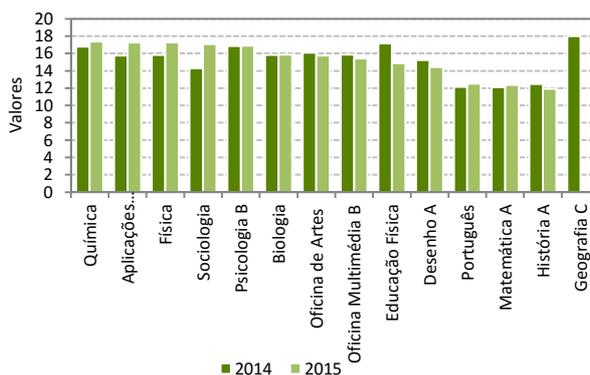
O 12º ano apresenta uma concentração das três maiores médias no Curso de Ciências e Tecnologias, sobressaindo a Química (17,4 valores em 2014/15). Seguem-se as disciplinas da área das ciências humanas e da vida – Sociologia, Psicologia B e Biologia. Mais uma vez, o Curso de Línguas e Humanidades surge no fundo da tabela, neste caso representado pela disciplina de História A. De uma forma geral parece existir uma tendência para médias superiores nas disciplinas anuais (Figura 27), ou seja, os alunos parecem mostrar melhores resultados em áreas com que estão a contactar pela primeira vez.



Fonte: Pautas de avaliação do Agrupamento de Escolas do Fundão.
 Figura 25 – Média de frequência, por disciplina, no 10º ano de escolaridade, na EBI/S Fundão.



Fonte: Pautas de avaliação do Agrupamento de Escolas do Fundão.
 Figura 26 – Média de frequência, por disciplina, no 11º ano de escolaridade, na EBI/S Fundão.



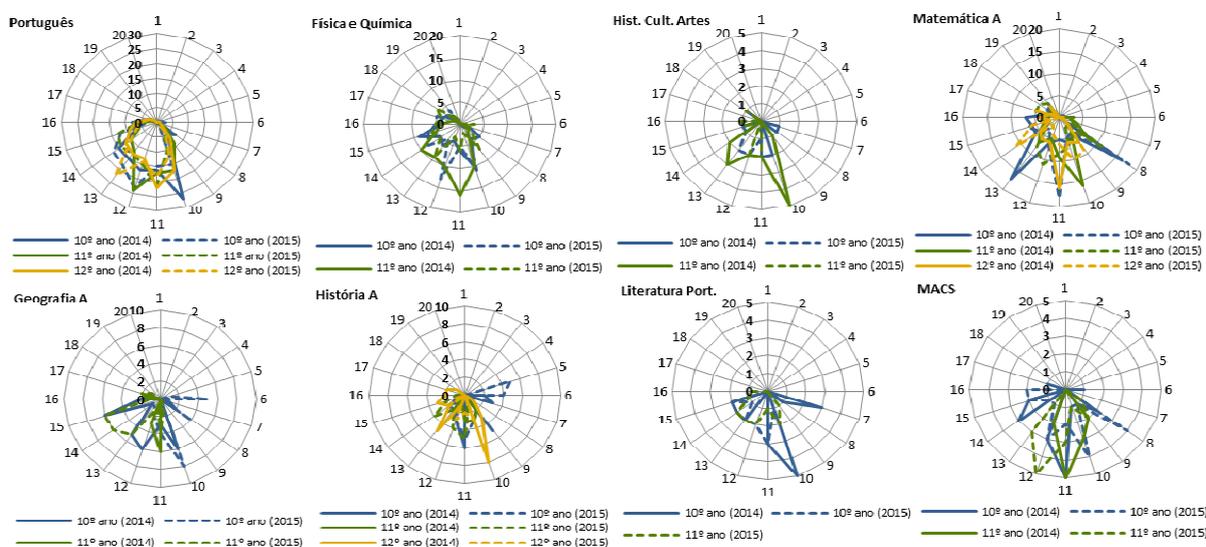
Fonte: Pautas de avaliação do Agrupamento de Escolas do Fundão.
 Figura 27 – Média de frequência, por disciplina, no 12º ano de escolaridade, na EBI/S Fundão.

A abordagem da distribuição dos alunos por classificação de frequência permite a identificação de um conjunto de perfis comportamentais das disciplinas, pela sua agregação perante a concentração e/ou dispersão dos efetivos em determinados valores de resultados. Em primeiro lugar, pode focar-se um conjunto de disciplinas que, embora não apresentando um considerável número de alunos com notas negativas, surge com

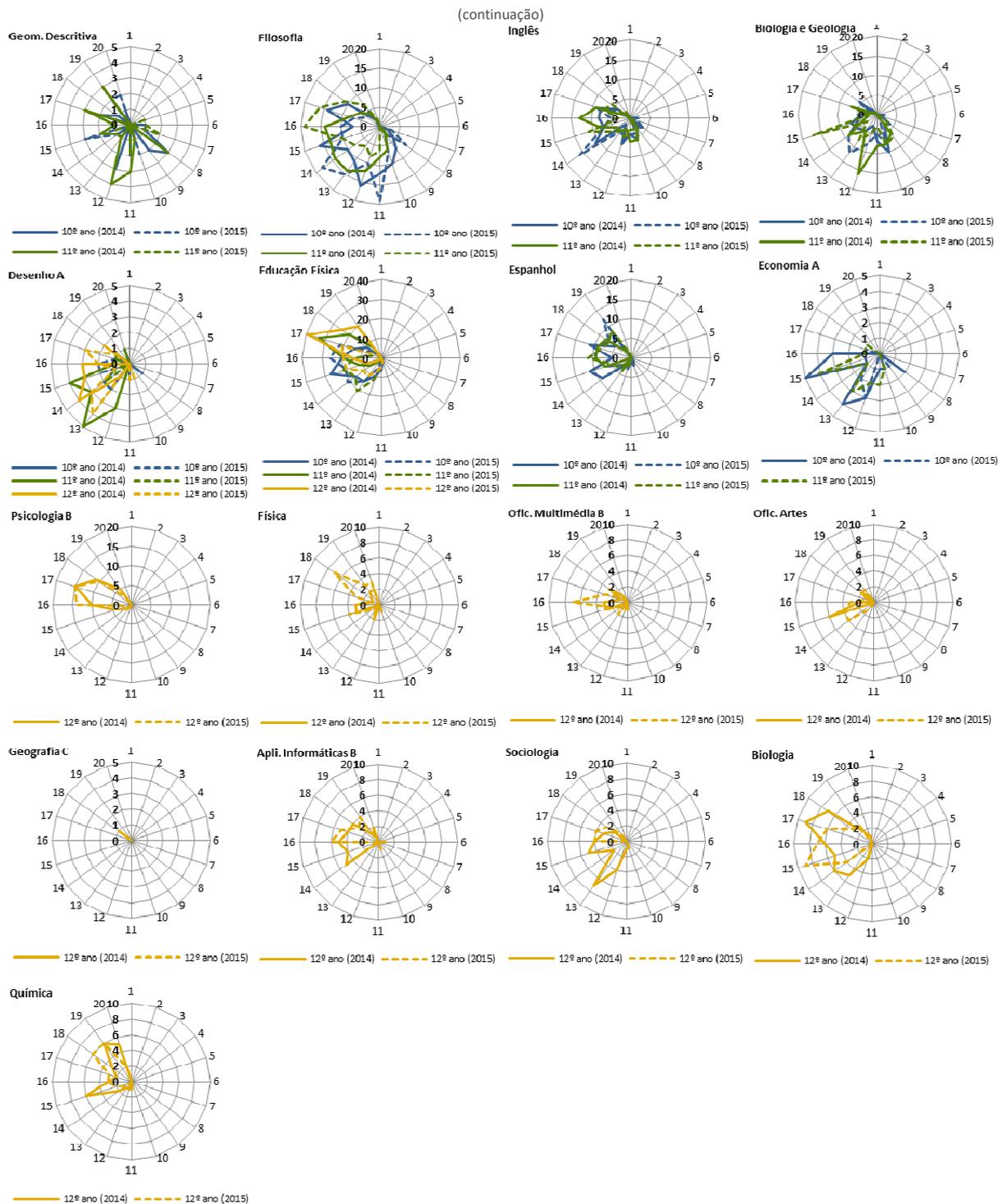
uma concentração entre os 10 e 14 valores, deixando transparecer um aumento dos efetivos em resultados mais elevados de 2013/14 para 2014/15 – Português, Física e Química A e História e Cultura das Artes. Em segundo lugar, os casos em que sobressaem piores resultados, com acumulações de efetivos em valores negativos na escala de avaliação – Matemática A, Geografia A, História A, Literatura Portuguesa, Matemática Aplicada às Ciências Sociais. Todavia, verifica-se quase que uma partição dos alunos em dois grupos nestas disciplinas: para além da situação atrás mencionada, existe nova acumulação em resultados ligeiramente acima dos 10 valores. A isto junta-se uma ligeira tendência para o aumento dos resultados com o passar dos anos de escolaridade. A disciplina de Geometria Descritiva A pode inserir-se, grosso modo, neste grupo, no entanto, apresenta um maior número de acumulação de efetivos, que ocorre também em valores mais elevados de classificação.

Um outro perfil prende-se com as disciplinas que aparentam uma maior dispersão na distribuição das classificações que se centram entre os 10 e os 17 valores. É o caso das disciplinas de Filosofia, Inglês e Biologia e Geologia. Esta tendência para uma certa melhoria dos resultados é também sentida em Desenho A, Educação Física, Espanhol e Economia A. Porém, nestas disciplinas parece existir uma maior concentração dos alunos em certos níveis de classificação, diferenciando-se os medianos daqueles que conseguem obter resultados perfeccionados como bons e muito bons (iguais ou superiores a 16 valores).

O último grupo de disciplinas engloba todas aquelas que são anuais, apenas lecionadas no 12º ano de escolaridade. Caracteriza-se por uma concentração de resultados entre os 13 e 18 valores, deixando transparecer alguma homogeneidade no conjunto de classificações dadas aos alunos que frequentaram as disciplinas, sendo este facto mais visível em Psicologia B, Física, Oficina de Multimédia B e Oficina de Artes. Nas restantes existe uma ligeira desagregação entre os alunos médios e os bons/muito bons. À exceção de Oficina de Artes, Biologia e Química, verificou-se um aumento do número de alunos com melhores classificações no ano letivo 2014/15 (Figura 28).



(continua)



Fonte: Pautas de avaliação do Agrupamento de Escolas do Fundão.

Figura 28 – Distribuição dos alunos por classificação, por disciplina no Ensino Secundário, na EBI/S Fundão.

Nesta análise importa destacar que ainda que as disciplinas opcionais apresentem notas superiores às outras, quando o percurso dos alunos implica continuar para o nível superior, são as disciplinas bianuais e trianuais que mais influência têm, face à sua necessidade de realização de exame. No entanto, esta diferença

de resultados, mesmo quando se tratam de áreas semelhantes, deverá merecer reflexão por parte das respetivas escolas e docentes.

2. RESULTADOS DAS PROVAS FINAIS E EXAMES NACIONAIS

Os exames nacionais são uma das componentes de avaliação da aprendizagem e aquisição de conhecimentos por parte dos alunos no seu percurso educativo, tendo uma ponderação de 30% na nota final da respetiva disciplina. Esta modalidade de avaliação é feita por entidades externas aos estabelecimentos de ensino, sendo igual para todos os alunos e, por isso, considerada por lei, como um garante da equidade entre todos (Despacho Normativo n.º 5/2013, de 8 de abril). A suposta aplicação dos mesmos critérios de avaliação nas provas realizadas poderá permitir uma comparação de resultados escolares, sendo “a avaliação externa da aprendizagem [considerada como] um dos fatores essenciais para que o sistema de ensino possa atingir os índices necessários, sendo por isso uma componente fundamental e indissociável da evolução das medidas introduzidas no ensino” (Despacho Normativo n.º 6-A/2015, de 5 de março).

A avaliação externa no sistema educativo português tem-se realizado nos últimos anos no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, através da realização de provas finais de ciclo, e no Ensino Secundário por meio de exames nacionais finais. A análise destes resultados pode acarretar alguma dificuldade ao nível da sua comparação, uma vez que os exames variam de ano para ano, mudando referenciais de acordo com as políticas educativas e sendo a correção também realizada por pessoas diferentes. Por outro lado, o papel restrito dos exames nacionais do Ensino Secundário à constituição de provas de ingresso no Ensino Superior, não sendo obrigatórios para a conclusão de vias de ensino alternativas neste nível de escolaridade, deixa de parte desta avaliação um conjunto de alunos.

Para além disso, as provas finais e os exames nacionais parecem resumir a aprendizagem de anos de escolaridade a um momento único e concentrado no tempo, o que pode não espelhar o real nível de aquisição de conhecimentos do aluno que está a realizar a prova, muito menos as competências que lhe poderiam estar subjacentes. Assim, a análise a estes resultados surge como valor indicativo, pretendendo-se com isso uma reflexão acerca das semelhanças, ou sua inexistência, entre os resultados na avaliação contínua dos alunos e nas provas e exames finais, sendo estes últimos também valores reguladores a nível nacional.

2.1. 4º Ano de escolaridade

2.1.1. Provas realizadas

No 4º ano de escolaridade são realizadas provas finais de ciclo que avaliam os conhecimentos e aprendizagens dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática. No ano letivo 2014/15 foram realizadas 404 provas no concelho do Fundão, 202 a cada disciplina. Destas 276 pertenciam ao Agrupamento de Escolas

Gardunha e Xisto, destacando-se aqui as Escolas Básicas do 1º CEB de Tílias e Nossa Senhora da Conceição com 46 provas cada uma. No Agrupamento de Escolas do Fundão o efetivo de provas finais alcançou o valor de 128, tendo sido 80 dessas realizadas na EBI/S Fundão.

O número de provas realizadas em 2013/14 foi, no geral, inferior ao do ano letivo seguinte. Excetuam-se aqui a EB1 Fatela, EB1 Capinha, a EBI Serra da Gardunha, a EB1 Alpedrinha, a EB1/JI Castelejo, a EB1 Atalaia, a EB1 Janeiro de Cima e a EB1 Telhado (Quadro 2). Note-se que o número de exames resolvidos está muito dependente do efetivo de matrículas existente no ano letivo correspondente. Para além disso, existe um conjunto de dinâmicas de gestão, associadas à realização destas provas, que podem implicar a deslocação pontual de alunos, geralmente de turmas com poucas matrículas, a outros estabelecimentos de ensino. Neste sentido, torna-se menos evidente a relação entre matriculados e provas realizadas.

Quadro 2 – Provas finais realizadas no 4º ano de escolaridade.

Unidade de Ensino	Provas Finais					
	Português		Matemática		Total	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015
EBI/S Fundão	35	40	35	40	70	80
EB1 Valverde	8	8	8	8	16	16
EB1 Alcaria	7	5	7	5	14	10
EB1 Fatela	4	0	4	0	8	0
EB1 Pêro Viseu	3	6	3	6	6	12
EB1 Salgueiro	3	5	3	5	6	10
EB1 Capinha	0	2	0	2	0	4
Agr. Escolas do Fundão	60	64	60	64	120	128
EBI Serra da Gardunha	21	11	21	11	42	22
EB1 Tílias	20	23	20	23	40	46
EB1 Aldeia de Joanes	16	20	16	20	32	40
EB1 Nossa Senhora da Conceição	13	23	13	23	26	46
EB1 Alpedrinha	10	7	10	7	20	14
EB1/JI Castelejo	10	5	10	5	20	10
EBI Silvares	7	9	7	9	14	18
EB1 Souto da Casa	6	7	6	7	12	14
EB1 Donas	5	10	5	10	10	20
EB1 Soalheira	5	9	5	9	10	18
EB1 Atalaia	3	2	3	2	6	4
EB1 Janeiro de Cima	3	2	3	2	6	4
EB1 Telhado	3	0	3	0	6	0
EB1 Vale de Prazeres	2	6	2	6	4	12
EB1 Alcaide	1	4	1	4	2	8
Agr. Gardunha e Xisto	125	138	125	138	250	276
TOTAL	185	202	185	202	370	404

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

2.1.2. Resultados médios e variação interdisciplinar

De modo a conseguir uma análise de maior pormenor, considera-se em, primeiro lugar, na abordagem aqui apresentada apenas os resultados das provas finais de 2014 (correspondentes ao ano letivo 2013/14), na medida em que a base de dados utilizada permite um trabalho na escala de 0% a 100%, garantindo um maior detalhe. Nesse ano, o concelho apresentou uma média de 57,6%, tendo sido ligeiramente superior no exame de Português (59,4%) relativamente ao exame de Matemática (55,7%). O Agrupamento de Escolas do Fundão ultrapassou esse valor médio, alcançando os 60,3%, destacando-se a EBI Fatela (74,6%) e a EBI/S Fundão (67,8%) pelos maiores valores. No Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, a EB1 Vale de Prazeres (70,8%),

EB1 Aldeia de Joanes (65,3%) e a EB1 Atalaías (64,7%) foram os estabelecimentos de ensino em que se registaram as médias mais elevadas.

A ideia, já exposta no capítulo da análise das notas de frequência, que coloca a disciplina de Matemática como aquela em que se obtêm resultados mais baixos, acaba por ser, também no caso das provas finais, evidenciada: 14 das 21 escolas apresentaram médias superiores na disciplina de Português. As maiores diferenças foram registadas em estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto: na EB1 Janeiro de Cima a média de Matemática foi inferior em cerca de 18% à de Português; na EB1 Alcaide esse valor rondou os 17% e na EB1 Atalaías os 13%. Porém, existem exceções a estes casos e as escolas em que a média de Matemática superou a de Português com maiores valores registaram-se, também, nesse agrupamento de escolas: EB1 Telhado e EB1 Aldeia de Joanes (Quadro 3).

Quadro 3 – Média das provas finais do 4º ano de escolaridade, por disciplina, 2014.

Unidade de Ensino	Média Provas Finais			Diferença entre disciplinas
	Português	Matemática	Total	
	%			
	2014			
EB1 Fatela	69,8	79,5	74,6	9,7
EB1/S Fundão	67,5	68,0	67,8	0,5
EB1 Salgueiro	62,3	56,3	59,3	-6,0
EB1 Valverde	51,3	58,5	54,9	7,2
EB1 Pêro Viseu	59,0	49,3	54,2	-9,7
EB1 Alcaria	55,3	46,6	50,9	-8,7
Agr. Escolas do Fundão	60,9	59,7	60,3	-1,2
EB1 Vale de Prazeres	77,0	64,5	70,8	-12,5
EB1 Aldeia de Joanes	59,0	71,7	65,3	12,7
EB1 Atalaías	71,3	58,0	64,7	-13,3
EB1 Janeiro de Cima	70,3	51,7	61,0	-18,6
EB1 Tílias	64,2	52,7	58,4	-11,5
EB1 Nossa Senhora da Conceição	58,3	53,7	56,0	-4,6
EB1 Serra da Gardunha	55,7	56,1	55,9	0,4
EB1 Alpedrinha	54,6	57,1	55,9	2,5
EB1 Silvares	60,1	48,6	54,4	-11,5
EB1/JI Castelejo	57,4	49,2	53,3	-8,2
EB1 Souto da Casa	53,0	52,8	52,9	-0,2
EB1 Alcaide	60,0	43,0	51,5	-17,0
EB1 Telhado	44,0	57,0	50,5	13,0
EB1 Soalheira	53,0	47,0	50,0	-6,0
EB1 Donas	44,4	49,2	46,8	4,8
Agr. Gardunha e Xisto	58,8	54,2	56,5	-4,7
TOTAL	59,4	55,7	57,6	-3,7

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

A comparação com os resultados das provas finais 2015, recorrendo à escala por nível, implicando uma possível perda de pormenor nos dados, mostra uma subida da média global do concelho, que é partilhada pelos dois agrupamentos de escolas, com exceção da disciplina de Matemática no Agrupamento de Escolas do Fundão que apresentou um decréscimo e da disciplina de Português no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, pela manutenção do valor.

Duas escolas no Agrupamento Gardunha e Xisto (EB1 Vale de Prazeres e EB1 Atalaia) e três no Agrupamento do Fundão (EBI/S Fundão, EB1 Pêro Viseu e EB1 Alcaria) apresentaram uma redução da média nas duas disciplinas. A EB1 Janeiro de Cima e a EB1 Silvares tiveram essa redução apenas na disciplina de Português, enquanto nas EB1 Aldeia de Joanes e EB1 Serra da Gardunha isso se restringiu a Matemática (Quadro 4).

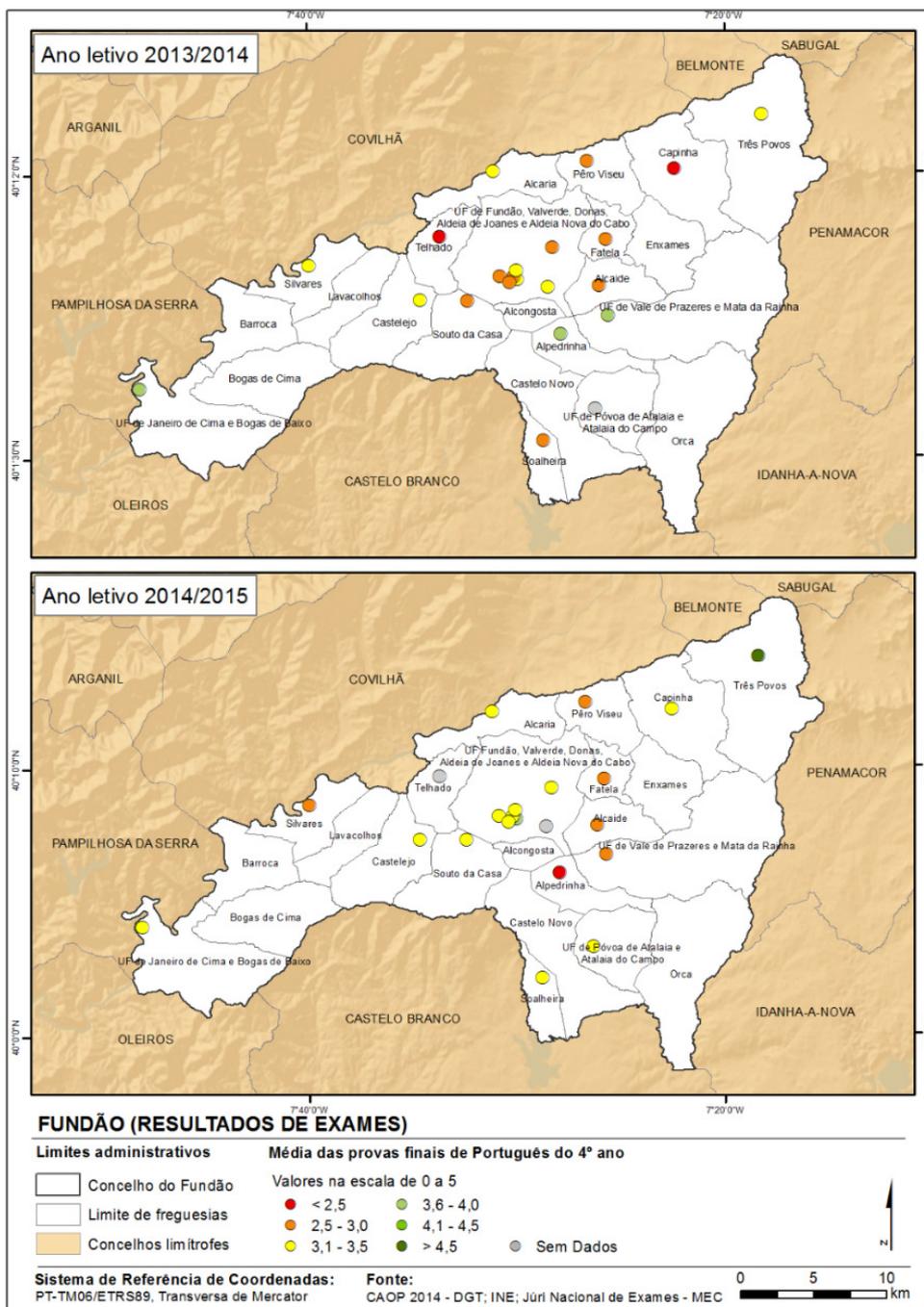
Quadro 4 – Variação das médias das provas finais do 4º ano de escolaridade, por disciplina, 2014 e 2015.

Unidade de Ensino	Média Provas Finais								
	Português			Matemática			Total		
	2014	2015	var.	2014	2015	var.	2014	2015	var.
EB1 Salgueiro	3,3	4,4	↑	3,0	4,4	↑	3,2	4,4	↑
EBI/S Fundão	3,5	3,4	↓	3,5	3,1	↓	3,5	3,2	↓
EB1 Valverde	2,8	3,3	↑	2,9	3,0	↑	2,8	3,1	↑
EB1 Capinha	-	3,5	-	-	2,5	-	-	3,0	-
EB1 Pêro Viseu	3,0	2,8	↓	2,7	2,5	↓	2,8	2,7	↓
EB1 Alcaria	2,9	2,8	↓	2,6	2,4	↓	2,7	2,6	↓
EB1 Fatela	3,5	-	-	3,8	-	-	3,6	-	-
Agr. Escolas do Fundão	3,2	3,4	↑	3,1	3,0	↓	3,1	3,2	↑
EB1 Janeiro de Cima	3,7	3,5	↓	3,0	4,0	↑	3,3	3,8	↑
EB1 Alpedrinha	2,9	3,3	↑	3,1	3,6	↑	3,0	3,4	↑
EB1 Tílias	3,3	3,6	↑	2,9	3,3	↑	3,1	3,4	↑
EB1 Nossa Senhora da Conceição	2,9	3,4	↑	2,8	3,4	↑	2,9	3,4	↑
EB1 Aldeia de Joanes	3,1	3,2	↑	3,6	3,3	↓	3,4	3,3	↓
EB1 Donas	2,2	3,4	↑	2,8	3,0	↑	2,5	3,2	↑
EB1 Souto da Casa	3,0	3,1	↑	2,7	3,1	↑	2,8	3,1	↑
EB1/JI Castelejo	3,1	3,2	↑	2,6	3,0	↑	2,9	3,1	↑
EBI Serra da Gardunha	2,9	3,1	↑	3,0	2,9	↓	3,0	3,0	=
EBI Silvares	3,1	3,0	↓	2,4	2,9	↑	2,8	2,9	↑
EB1 Soalheira	2,8	3,2	↑	2,4	2,7	↑	2,6	2,9	↑
EB1 Alcaide	3,0	3,0	=	2,0	2,8	↑	2,5	2,9	↑
EB1 Vale de Prazeres	4,0	2,8	↓	3,5	2,8	↓	3,8	2,8	↓
EB1 Atalaias	3,7	2,0	↓	3,0	2,0	↓	3,3	2,0	↓
EB1 Telhado	2,3	-	-	3,0	-	-	2,7	-	-
Agr. Gardunha e Xisto	3,1	3,1	=	2,9	3,0	↑	3,0	3,1	↑
TOTAL	3,1	3,2	↑	2,9	3,0	↑	3,0	3,1	↑

Fonte: Júri Nacional de Exames- MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

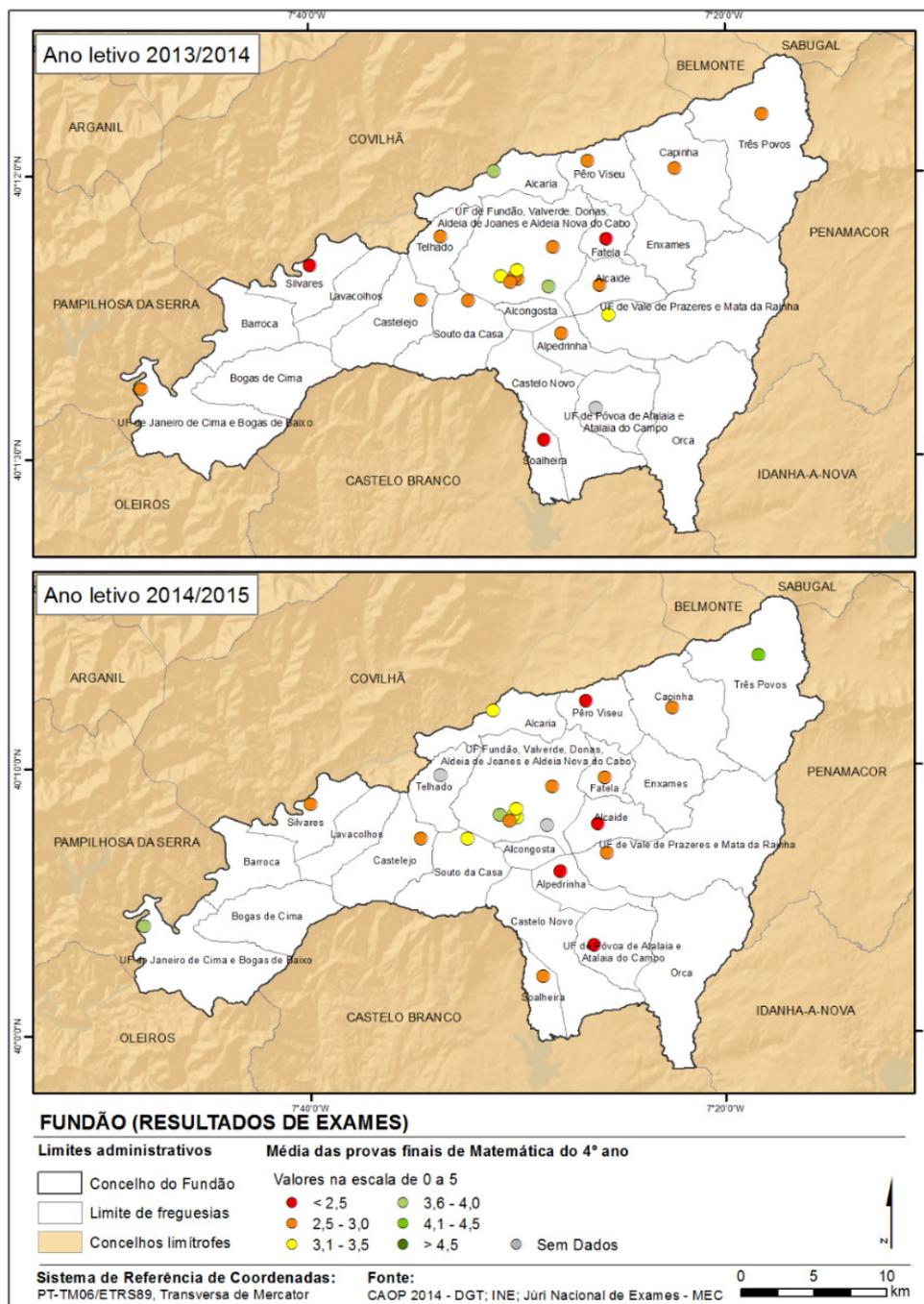
A espacialidade dos resultados demonstra uma generalização das médias inferiores ao nível 3 por todo o concelho. Parece existir, no entanto, e ao contrário do que acontecia nas médias de frequência, alguns casos em que as escolas com uma posição mais excêntrica no contexto municipal apresentaram resultados mais positivos. Aqui destacam-se, na disciplina de Português a EB1 Janeiro de Cima, a EB1 Alpedrinha e a EB1 Vale de Prazeres no ano letivo 2013/2014 e a EB1 Salgueiro no ano seguinte (Figura 29). Já na disciplina de Matemática esses casos ocorreram apenas na EB1 Salgueiro e EB1 Janeiro de Cima no ano 2015 (Figura 30).

Este aspeto leva à eventual necessidade de averiguação dos motivos que diferenciam essas classificações, pois fatores como o tipo de trabalho que os alunos realizam na preparação para o exame podem fazer diferenciar os seus resultados, não implicando isto maior aquisição de saberes, mas treino para o tipo de questões. No entanto, a análise é complexa, uma vez que muitos podem ser os fatores, servindo estes dados apenas para reflexão.



Fonte: Júri Nacional de Exames- MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 29 – Configuração espacial da distribuição das médias das provas finais da disciplina de Português, no 4º ano de escolaridade.



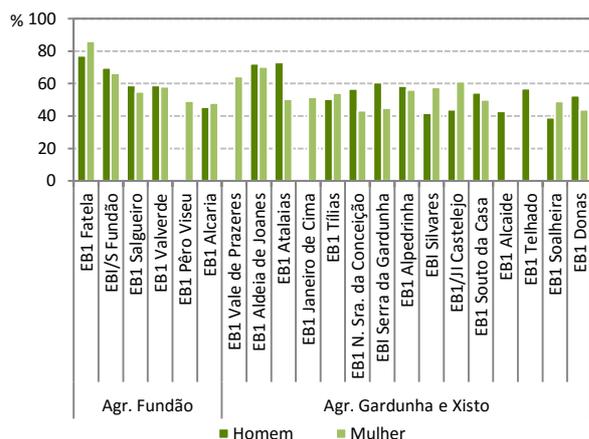
Fonte: Júri Nacional de Exames- MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 30 - Configuração espacial da distribuição das médias das provas finais da disciplina de Matemática, no 4º ano de escolaridade.

2.1.3. Assimetrias intradisciplinares

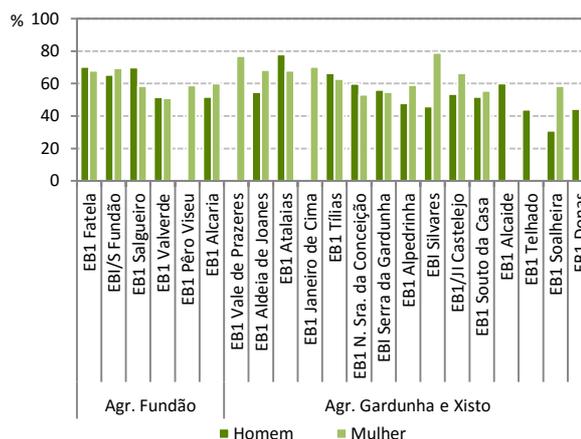
O comportamento dos resultados dos diferentes alunos acaba por ser pouco expressivo aquando da abordagem apresentada no ponto anterior. Desde logo podem surgir algumas dissemelhanças com a análise dos valores médios por sexo. Repare-se que, e tendo por base apenas os dados de 2014, embora não exista uma tendência bem marcada, conseguem-se encontrar três ou quatro tipologias de comportamentos, neste contexto. Por um lado, as situações em que as alunas apresentam médias superiores em ambas as disciplinas –

EB1 Alcária, EB1 Silvares, EB1/JI Castelejo e EB1 Soalheira. Pelo contrário, aquelas em que são os alunos do sexo masculino a obter resultados mais positivos nas duas áreas temáticas sujeitadas a provas – EB1 Valverde, EB1 Pêro Viseu, EB1 Atalaias, EB1 Nossa Senhora da Conceição e EB1 Serra da Gardunha. Depois, os casos de desfasamento entre as duas áreas disciplinares, quer seja pelos melhores resultados do sexo feminino a Matemática – EB1 Fatela e EB1 Tílias – quer seja pelos melhores resultados do sexo masculino à mesma disciplina – EB1/S Fundão, EB1 Aldeia de Joanes, EB1 Alpedrinha e EB1 Donas (Figura 31 e Figura 32).



Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Figura 31 – Média das provas finais de Matemática do 4º ano de escolaridade, por sexo, 2014.



Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Figura 32 – Média das provas finais de Português do 4º ano de escolaridade, por sexo, 2014.

A ligeira diferenciação entre o número de estabelecimentos de ensino em que a média das alunas a Matemática foi inferior à dos alunos, assim como a médias dos alunos a Português foi inferior à das alunas, pode levar à reflexão sobre este tipo de implicações, ainda que a expressão seja pequena. A maior facilidade de ouvirem histórias contadas pelos pais ou outros adultos, bem como a afetividade associada à leitura pode influenciar alguns conhecimentos de língua portuguesa. Por sua vez, os jogos de legos, de construção e de computador podem ter influência na construção de raciocínios lógicos promovendo melhores notas na Matemática.

A distribuição dos alunos pelas diferentes classificações obtidas traduz, de algum modo, os valores médios atrás referidos. Em 2014, verificou-se uma concentração dos resultados entre os 50% e os 69%, descendo esse valor para o limiar dos 35% a 59% na disciplina de Matemática. Existem, no entanto, algumas escolas em que a moda da classificação (a vermelho nos quadros) obtida pelos alunos sai destes intervalos. São os casos da EB1/s Fundão e EB1 Aldeia de Joanes que excedem os valores balizados nas duas provas finais; EB1 Tílias e EB1 Atalaias a Português e EB1 Fatela e EB1 Souto da Casa a Matemática. Pelos maiores efetivos em classificações inferiores às atrás referidas, e por isso, com uma concentração de alunos em resultados negativos, destacam-se a EB1 Donas e EB1 Telhado na prova de Português (Quadro 5). Na EB1 Serra da Gardunha o maior número de alunos obteve um resultado na prova de Matemática que não foi além do 34% (Quadro 6).

Quadro 5 – Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Português do 4º ano de escolaridade, 2014.

Unidade de Ensino	Provas Finais com notas de							Exames
	0% a 34%	35% a 49%	50 a 59%	60% a 69%	70% a 79%	80% a 89%	90% a 100%	
	Nº							
EBI/S Fundão	0	2	6	9	11	5	2	35
EB1 Valverde	2	0	3	3	0	0	0	8
EB1 Alcaria	0	2	3	1	1	0	0	7
EB1 Fatela	0	0	0	2	2	0	0	4
EB1 Salgueiro	0	0	1	1	1	0	0	3
EB1 Pêro Viseu	0	0	1	2	0	0	0	3
Agr. Escolas do Fundão	2	4	14	18	15	5	2	60
EBI Serra da Gardunha	3	4	6	3	2	3	0	21
EB1 Tílias	0	3	6	3	1	6	1	20
EB1 Aldeia de Joanes	2	2	4	2	6	0	0	16
EB1 Nossa Senhora da Conceição	0	3	3	5	2	0	0	13
EB1 Alpedrinha	2	2	2	2	1	0	1	10
EB1/JI Castelejo	1	0	4	2	3	0	0	10
EBI Silvares	0	2	2	1	0	1	1	7
EB1 Souto da Casa	2	0	2	0	2	0	0	6
EB1 Donas	1	3	0	1	0	0	0	5
EB1 Soalheira	1	0	3	1	0	0	0	5
EB1 Atalaias	0	0	0	1	2	0	0	3
EB1 Janeiro de Cima	0	0	1	0	1	1	0	3
EB1 Telhado	0	2	1	0	0	0	0	3
EB1 Vale de Prazeres	0	0	0	0	1	1	0	2
EB1 Alcaide	0	0	0	1	0	0	0	1
Agr. Gardunha e Xisto	12	21	34	22	21	12	3	125
TOTAL	14	25	48	40	36	17	5	185

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Quadro 6 – Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Matemática do 4º ano de escolaridade, 2014.

Unidade de Ensino	Provas Finais com notas de							Exames
	0% a 34%	35% a 49%	50 a 59%	60% a 69%	70% a 79%	80% a 89%	90% a 100%	
	Nº							
EBI/S Fundão	1	4	7	6	6	7	4	35
EB1 Valverde	0	3	1	2	1	1	0	8
EB1 Alcaria	2	2	1	1	1	0	0	7
EB1 Fatela	0	0	0	1	0	3	0	4
EB1 Salgueiro	1	0	1	0	1	0	0	3
EB1 Pêro Viseu	1	0	1	1	0	0	0	3
Agr. Escolas do Fundão	5	9	11	11	9	11	4	60
EBI Serra da Gardunha	5	4	3	2	4	1	2	21
EB1 Tílias	4	4	6	1	2	2	1	20
EB1 Aldeia de Joanes	0	1	2	4	2	5	2	16
EB1 Nossa Senhora da Conceição	2	3	3	1	3	1	0	13
EB1 Alpedrinha	1	2	3	0	3	1	0	10
EB1/JI Castelejo	3	1	2	3	0	1	0	10
EBI Silvares	0	5	1	0	1	0	0	7
EB1 Souto da Casa	2	0	1	3	0	0	0	6
EB1 Donas	1	1	2	0	1	0	0	5
EB1 Soalheira	0	3	2	0	0	0	0	5
EB1 Atalaias	0	1	0	1	1	0	0	3
EB1 Janeiro de Cima	1	0	1	0	1	0	0	3
EB1 Telhado	0	0	2	1	0	0	0	3
EB1 Vale de Prazeres	0	0	1	0	1	0	0	2
EB1 Alcaide	0	1	0	0	0	0	0	1
Agr. Gardunha e Xisto	19	26	29	16	19	11	5	125
TOTAL	24	35	40	27	28	22	9	185

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Embora, pela diferença de escala, não seja fácil fazer uma comparação entre os resultados dos dois anos letivos, deixam-se apenas aqui algumas notas. Em 2015, os maiores efetivos de alunos nas provas das duas disciplinas correspondem aos níveis 3 e 4 de avaliação. No entanto, em Matemática existia um maior número de ocorrências de efetivos máximos no nível 3. A EB1 Janeiro de Cima, na disciplina de Português, apresentou a moda no nível 5 de classificação. Ainda nesta disciplina na EB1 Alcaria e na EB1 Vale de Prazeres o maior

número de alunos teve uma classificação negativa (nível 2) (Quadro 7). A estas duas escolas, e na mesma situação mas agora na disciplina de Matemática, junta-se a EB1 Alcaide (Quadro 8).

Quadro 7 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Português do 4º ano de escolaridade, 2015.

Unidade de Ensino	Provas Finais					Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	
EBI/S Fundão	0	8	11	17	4	40
EB1 Valverde	0	1	4	3	0	8
EB1 Alcaria	0	3	0	2	0	5
EB1 Salgueiro	0	0	0	3	2	5
EB1 Pêro Viseu	0	2	3	1	0	6
EB1 Capinha	0	0	1	1	0	2
Agr. Escolas do Fundão	0	14	19	27	6	66
EB1 Tílias	0	3	7	10	3	23
EB1 N. S. da Conceição	0	1	13	9	0	23
EB1 Aldeia de Joanes	0	4	8	8	0	20
EB1 Serra da Gardunha	0	2	6	3	0	11
EB1 Donas	0	2	3	4	1	10
EB1 Silvares	0	1	7	1	0	9
EB1 Soalheira	0	3	2	3	1	9
EB1 Alpedrinha	0	1	3	3	0	7
EB1 Souto da Casa	0	1	4	2	0	7
EB1 Janeiro de Cima	0	0	1	0	5	6
EB1 Vale de Prazeres	0	3	1	2	0	6
EB1/JI Castelejo	0	2	0	3	0	5
EB1 Alcaide	0	1	2	1	0	4
EB1 Atalaias	0	2	0	0	0	2
EB1 Telhado						0
Agr. Gardunha e Xisto	0	26	57	49	10	142
TOTAL	0	40	76	76	16	208

Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Quadro 8 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Matemática do 4º ano de escolaridade, 2015.

Unidade de Ensino	Provas Finais					Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	
EBI/S Fundão	1	12	11	16	0	40
EB1 Valverde	0	2	4	2	0	8
EB1 Alcaria	0	3	2	0	0	5
EB1 Salgueiro	0	0	0	3	2	5
EB1 Pêro Viseu	0	3	3	0	0	6
EB1 Capinha	0	1	1	0	0	2
Agr. Escolas do Fundão	1	21	21	21	2	66
EB1 Tílias	0	4	9	10	0	23
EB1 N. S. Conceição	0	3	10	9	1	23
EB1 Aldeia de Joanes	0	2	12	4	2	20
EB1 Serra da Gardunha	1	3	4	2	1	11
EB1 Donas	1	2	4	2	1	10
EB1 Silvares	0	3	4	2	0	9
EB1 Soalheira	0	4	4	1	0	9
EB1 Alpedrinha	0	0	4	2	1	7
EB1 Souto da Casa	0	1	4	2	0	7
EB1 Vale de Prazeres	0	3	1	2	0	6
EB1/JI Castelejo	1	1	1	1	1	5
EB1 Alcaide	0	2	1	1	0	4
EB1 Atalaias	0	2	0	0	0	2
EB1 Janeiro de Cima	0	0	1	1	0	2
EB1 Telhado						0
Agr. Gardunha e Xisto	3	30	59	39	7	138
TOTAL	4	51	80	60	9	204

Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

2.1.4. Alunos Autopropostos

Em 2014, registou-se um aluno autoproposto de ciclo na EB1 Alpedrinha. Corresponde a uma criança do sexo feminino, com 9 anos de idade. Os resultados obtidos nas duas provas demonstram sucesso, sendo a classificação no exame de Matemática (71%) superior à de Português (65%).

2.1.5. Alunos com pelo menos uma reprovação

São considerados alunos com pelo menos uma reprovação aqueles que apresentam idade superior à habitual para frequentar o ano de escolaridade em causa. Neste caso concreto, incluem-se aqui todos os alunos com 11 e mais anos. No concelho do Fundão, em 2014, existia apenas um caso nestas circunstâncias, tendo realizado exame na EB1 Tílias. Trata-se de um aluno do sexo feminino com 12 anos de idade. A ideia da retenção dos alunos como meio de combate ao insucesso escolar parece, neste caso e à semelhança dos demais, não ter gerado resultados positivos. A aluna apresentou notas negativas nas duas provas que realizou, tendo sido a de Matemática a de valor mais baixo (28%).

2.2. 6º ano de escolaridade

2.2.1. Provas realizadas

No ano de 2015 foram realizadas 450 provas finais no 6º ano de escolaridade no concelho. À semelhança do que ocorre no 4º ano, também neste nível são realizadas provas às disciplinas de Português e Matemática. A EBI/S Fundão foi a escola que registou o maior número de provas realizadas (238), seguindo-se a EBI Serra da Gardunha (174) e a EBI Silvares (38)¹³. Em todos os estabelecimentos de ensino o número de provas realizadas em 2015 foi inferior ao quantitativo do ano 2014 (Quadro 9).

Quadro 9 – Provas finais realizadas no 6º ano de escolaridade, 2014 e 2015.

Unidade de Ensino	Provas Finais					
	Português		Matemática		Total	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015
EBI/S Fundão	112	119	117	119	229	238
EBI Serra da Gardunha	99	87	103	87	202	174
Externato Capitão Santiago de Carvalho	33	-	32	-	65	-
EBI Silvares	20	19	20	19	40	38
TOTAL	264	225	272	225	536	450

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

2.2.2. Resultados médios e variação interdisciplinar

O valor médio concelhio das provas finais do 6º ano em 2014 surge como aquilo que se pode considerar uma primeira indicação de menor sucesso escolar, na medida em que o valor se fixa perto dos 50%, isto é, no limiar para uma avaliação positiva. No entanto, essa percentagem é influenciada, em grande parte, pela média obtida nas provas de Matemática (41,6%), onde sobressaem as dificuldades dos alunos nesta área disciplinar.

Na diferenciação entre as duas disciplinas submetidas a provas finais, era o Externato Capitão Santiago de Carvalho que apresentava maior discrepância, tendo atingindo apenas um valor médio de 30,1% na prova da disciplina de Matemática. Era também este estabelecimento de ensino que detinha a média global mais baixa (42,8%). A posição dessa disciplina no contexto do menor sucesso escolar expressa-se também na EBI Silvares, escola que obteve a média global mais elevada (57%), no entanto, apresentando a segunda maior diferenciação entre os valores da disciplina de Português e Matemática (Quadro 10).

A introdução dos valores médios obtidos no ano 2015 demonstra, por um lado, uma subida da maioria dos resultados: no global a média concelhia, ainda que igualmente baixa, passou de 2,8 para 2,9. O maior acréscimo, e tendo ainda por base essa escala de análise, fez-se sentir na disciplina de Matemática, ainda que com um pequeno aumento (2 décimas). A Escola Básica e Integrada de Silvares foi a única que registou descidas nos níveis de classificação das provas finais, correspondendo a maior a Português (Quadro 11).

¹³ Conforme descrito, não foram fornecidos dados do Externato Capitão Santiago de Carvalho que permitam a análise das provas finais para o ano letivo 2014/15.

Quadro 10 - Média das provas finais do 6º ano de escolaridade, por disciplina, 2014.

Unidade de Ensino	Média Provas Finais			Diferença entre disciplinas
	Português	Matemática	Total	
	%			
	2014			
EBI Silvares	67,4	46,6	57,0	-20,8
EBI Serra da Gardunha	58,9	48,0	53,3	-10,9
EBI/S Fundão	53,6	41,8	47,6	-11,8
Externato Capitão Santiago de Carvalho	55,1	30,1	42,8	-25,0
TOTAL	58,8	41,6	50,2	-17,1

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

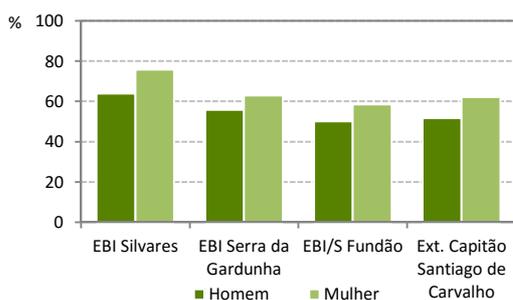
Quadro 11 - Variação das médias das provas finais do 6º ano de escolaridade, por disciplina, 2014 e 2015.

Unidade de Ensino	Média Provas Finais								
	Português			Matemática			Total		
	2014	2015	var.	2014	2015	var.	2014	2015	var.
EBI Serra da Gardunha	3,1	3,3	↑	2,6	2,7	↑	2,9	3,0	↑
EBI Silvares	3,6	3,3	↓	2,5	2,6	↑	3,0	2,9	↓
EBI/S Fundão	2,8	2,9	↑	2,4	2,7	↑	2,6	2,8	↑
TOTAL	3,2	3,2	=	2,5	2,7	↑	2,8	2,9	↑

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

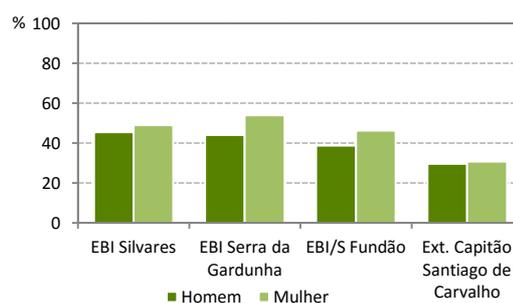
2.2.3. Assimetrias intradisciplinares

A análise das médias obtidas nas provas pelo sexo dos alunos não segue as lógicas de inexistência de uma tendência objetiva como acontecia no caso do 4º ano de escolaridade. Quer na disciplina de Português, quer na disciplina de Matemática, em 2014, os alunos do sexo feminino apresentaram sempre resultados superiores aos dos alunos do sexo masculino. As maiores diferenças foram registadas em Português na EBI Silvares e no Externato Capitão Santiago de Carvalho (Figura 33). Em Matemática essa situação ocorreu na EBI Serra da Gardunha (Figura 34).



Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Figura 33 – Média das provas finais de Português do 6º ano de escolaridade, por sexo, 2014.



Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Figura 34 – Média das provas finais de Matemática do 6º ano de escolaridade, por sexo, 2014.

Também a distribuição dos alunos por classificação demonstra os resultados mais baixos alcançados neste ano de escolaridade. Em 2014 existia uma concentração dos alunos em percentagens entre os 0 e os 34% e os 50 e 59%, tendo maior peso no primeiro caso a disciplina de Matemática e no segundo a de Português. De facto, e assumindo o total de escolas apenas a EBI Serra da Gardunha, na prova de Português, registou o maior

efetivo de alunos fora dos limites de classificação anteriormente mencionados, podendo mencionar-se alguns casos de sucesso, já que 29 alunos alcançaram uma percentagem entre os 70% e 79% (Quadro 12). Um caso idêntico ocorreu na prova de matemática, no entanto apresentando uma diferenciação menos expressiva: na EBI Silvares 7 alunos obtiveram notas entre os 35% e os 49% (Quadro 13).

Quadro 12 - Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Português do 6º ano de escolaridade, 2014

Unidade de Ensino	Provas Finais com notas de							Exames
	0% a 34%	35% a 49%	50 a 59%	60% a 69%	70% a 79%	80% a 89%	90% a 100%	
EBI/S Fundão	12	30	35	11	17	6	1	112
EBI Serra da Gardunha	5	18	26	18	29	1	2	99
Externato Capitão Santiago de Carvalho	3	5	13	7	3	2	0	33
EBI Silvares	0	0	8	2	6	3	1	20
TOTAL	20	53	82	38	55	12	4	264

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Quadro 13 - Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Matemática do 6º ano de escolaridade, 2014

Unidade de Ensino	Provas Finais com notas de							Exames
	0% a 34%	35% a 49%	50 a 59%	60% a 69%	70% a 79%	80% a 89%	90% a 100%	
EBI/S Fundão	52	21	14	14	10	3	3	117
EBI Serra da Gardunha	32	20	19	14	8	8	2	103
Externato Capitão Santiago de Carvalho	22	6	1	2	1	0	0	32
EBI Silvares	4	7	3	4	2	0	0	20
TOTAL	110	54	37	34	21	11	5	272

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Em 2015 foi também expressiva a diferença entre os resultados na disciplina de Português, com uma concentração das notas nos níveis 3 e 4 de classificação, e na disciplina de Matemática – resultados mais baixos e com maior número de alunos a obter classificações dentro dos níveis 2 e 3. No entanto, enquanto a Português todos os estabelecimentos de ensino registaram a sua moda no mesmo nível de classificação (Quadro 14), a Matemática verificou-se uma maior heterogeneidade, com a EBI/S Fundão a apresentar o maior número de alunos no nível 4 e a EBI Silvares com um igual número de alunos com nível 2 e 3 (Quadro 15). Apesar das escalas de classificação serem diferentes, parece existir um aumento do número de alunos com melhores resultados, em ambas as disciplinas, de 2014 para 2015.

Quadro 14 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Português do 6º ano de escolaridade, 2015.

Unidade de Ensino	Provas Finais					Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	
EBI/S Fundão	1	36	54	25	3	119
EBI Serra da Gardunha	0	11	46	26	4	87
EBI Silvares	0	2	10	7	0	19
TOTAL	1	49	110	58	7	225

Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Quadro 15 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Matemática do 6º ano de escolaridade, 2015.

Unidade de Ensino	Provas Finais					Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	
EBI/S Fundão	19	35	25	37	2	118
EBI Serra da Gardunha	9	31	27	18	2	87
EBI Silvares	2	7	7	3	0	19
TOTAL	30	73	59	58	4	224

Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

2.2.4. Alunos Autopropostos

Se no 1º ciclo, e mais especificamente no 4º ano de escolaridade, os casos de alunos autopropostos são mais raros e, por norma, prendem-se com situações de indivíduos externos, não matriculados na escola, em que se enquadram as crianças que praticam ensino doméstico, a partir do 2º ciclo nota-se um acréscimo dessas situações. A principal diferença prende-se com o facto de, para além dos autopropostos de ciclo, que são por norma indivíduos externos, com idades mais avançadas que pretendem uma certificação escolar, neste caso de 2º CEB (e.g. casos nos cursos EFA e RVCC), existem alunos que, apesar de terem frequentado o sistema de ensino durante o ano letivo, por não terem nota de frequência que lhes possibilite realizar o exame, cancelam a matrícula e candidatam-se ao exame como alunos externos, tentando concluir as disciplinas apenas com essa nota – autopropostos com frequência.

Em 2014 foram realizadas 31 provas na disciplina de Português por alunos autopropostos com frequência e 37 na disciplina de Matemática. A EBI Serra da Gardunha foi a escola com maior número de casos (39 provas realizadas). Tendo em conta o processo descrito anteriormente e a resultante opção pela substituição de uma nota de frequência que não permite a transição na disciplina pelo resultado final da prova, percebe-se o maior número de alunos autopropostos na disciplina de Matemática.

A análise das médias obtidas por estes alunos em cada estabelecimento de ensino demonstra valores de cotação negativos na escala de avaliação das provas, sendo a média concelhia de 30,2%. Mais uma vez os resultados na disciplina de Matemática são mais baixos, chegando mesmo, em alguns casos, a menos de metade da percentagem obtida na disciplina de Português (Quadro 16).

Quadro 16 – Provas finais dos alunos autopropostos de ciclo no 6º ano de escolaridade e resultados obtidos, 2014.

Unidade de Ensino	Provas Finais			Média					
	Português	Matemática Nº	Total	Português	Matemática %	Total	Português	Matemática Nível	Total
EBI Serra da Gardunha	18	21	39	49,1	24,8	36,0	2,5	1,8	2,1
EBI/S Fundação	9	12	21	33,0	18,3	24,6	2,0	1,3	1,6
Externato Capitão Santiago de Carvalho	4	4	8	42,8	17,0	29,9	2,3	1,3	1,8
Total	31	37	68	41,6	20,0	30,2	2,3	1,4	1,8

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Com estas análises parece permanecer uma incapacidade por parte destes alunos para alcançar níveis positivos. A comparação das médias destas provas com a média global de todos os discentes enfatiza o insucesso neste grupo, na medida em que em todos os casos os valores são inferiores. Assim, deve refletir-se acerca do sucesso das metodologias de trabalho utilizadas, uma vez que, independentemente das causas do insucesso não estão a dar resposta às necessidades dos alunos. O aluno com a avaliação de frequência parece não apresentar as bases para a estruturação do conhecimento transmitido ao longo do ano e aparenta não conseguir também, num momento único de avaliação, alcançar os resultados necessários.

2.2.5. Alunos com pelo menos uma reprovação

O menor sucesso no 6º ano de escolaridade, relativamente aos resultados do 4º ano, que tem vindo a ser abordado, expressa-se também num aumento do número de alunos que já ficaram reprovados pelo menos uma vez no seu percurso escolar. Aqui são considerados todos aqueles que apresentavam, no momento da prova, uma idade igual ou superior a 13 anos. No total, em 2014, foram realizadas 38 provas com alunos nessa situação. A EBI Serra da Gardunha foi a que apresentou maior efetivo.

Os resultados médios das provas por escola transmitem a permanência do insucesso nestes alunos, contrapondo a ideia de que a repetição de um ano de escolaridade contribui para a sedimentação dos conhecimentos. A média global do concelho não alcança os 32%. Mais uma vez os resultados na disciplina de Matemática (21%) ficam aquém dos de Português (41%). O Externato Capitão Santiago de Carvalho foi o que apresentou a média mais baixa na disciplina de Português (36%) e a EBI/S Fundão na disciplina de Matemática (13,5%). Só a EBI Serra da Gardunha apresentou alunos do sexo feminino. Esses, relativamente aos do outro sexo, obtiveram médias superiores na disciplina de Português e inferiores na de Matemática (Quadro 17).

Quadro 17 – Provas finais do 6º ano de escolaridade dos alunos com pelo menos uma reprovação e respetivos resultados, 2014.

Unidade de Ensino	Provas Finais			Média								
	Português	Matemática	Total	Português			Matemática			Total		
		Total Nº		Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total
EBI Serra da Gardunha	11	12	23	48,5	51,0	48,7	28,5	22,0	28,0	38,0	36,5	37,9
EBI/S Fundão	6	6	12	38,3	-	38,3	15,3	-	15,3	26,8	-	26,8
Externato Capitão Santiago de Carvalho	2	1	3	36,0	-	36,0	21,0	-	21,0	31,0	-	31,0
Total	19	19	38	40,9	51,0	41,0	21,6	22,0	21,4	31,9	36,5	31,9

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

2.3. 9º ano de escolaridade

2.3.1. Provas realizadas

Tal como nos restantes anos com obrigatoriedade de realização de provas finais no ensino básico, também no 9º ano de escolaridade são resolvidas provas às disciplinas de Matemática e Português. Em 2015 o valor total concelhio foi de 346 provas resolvidas, tendo decorrido 214 delas na EBI/S Fundão e 108 na EBI Serra da Gardunha, correspondendo as restantes à EBI Silvares. Torna-se difícil uma comparação entre os dois anos letivos, na medida em que, para o ano 2014/2015 não existem informações relativas aos exames realizados no Externato Capitão Santiago de Carvalho. No entanto, considerando apenas as outras três escolas, verificou-se uma diminuição de 22 exames nesse período de tempo (Quadro 18).

Quadro 18 – Provas realizadas no 9º ano de escolaridade, 2014 e 2015.

Unidade de Ensino	Provas Finais					
	Português		Matemática		Total	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015
EBI/S Fundão	117	107	117	107	234	214
EBI Serra da Gardunha	53	54	53	54	106	108
Externato Capitão Santiago de Carvalho	37	-	37	-	74	-
EBI Silvares	14	12	14	12	28	24
TOTAL	221	173	221	173	442	346

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

2.3.2. Resultados médios e variação interdisciplinar

Comparativamente ao 6º ano de escolaridade, e tendo por base o ano de 2014, verificou-se um acréscimo da média global das provas finais realizadas no 9º ano (52,8%). Estes melhores resultados são acompanhados por uma maior aproximação das médias globais em cada disciplina. No entanto, embora a Matemática o valor concelhio tenha ultrapassado o registado no 6º ano de escolaridade, na disciplina de Português esse resultado ficou aquém do das provas finais do 2º CEB.

A Escola Básica Integrada Serra da Gardunha foi a que registou a média global mais elevada (56,8%). A comparação entre disciplinas não demonstra de forma clara o maior insucesso a Matemática: duas escolas apresentaram médias superiores nessa disciplina relativamente à de Português – EBI/S Fundão e EBI Silvares – enquanto as outras duas obtiveram melhores resultados na disciplina de Português – EBI Serra da Gardunha e Externato Capitão Santiago de Carvalho. No entanto, a diferença entre as médias das disciplinas nos estabelecimentos de ensino em que se registaram valores mais altos a Matemática é menor relativamente às escolas em que ocorreu o contrário (Quadro 19).

Quadro 19 - Média das provas finais do 9º ano de escolaridade, por disciplina, 2014.

Unidade de Ensino	Média Provas Finais			Diferença entre disciplinas
	Português	Matemática	Total	
	%			
	2014			
EBI Serra da Gardunha	57,4	56,2	56,8	-1,2
EBI/S Fundão	51,9	55,6	53,8	3,7
EBI Silvares	51,9	52,3	52,1	0,4
Externato Capitão Santiago de Carvalho	53,4	43,7	48,6	-9,7
TOTAL	53,7	52,0	52,8	-1,7

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

A comparação dos resultados médios de 2014 para 2015, também pode indicar a necessidade de um trabalho reforçado de melhoria dos resultados na disciplina de Matemática. Apesar da média global do concelho em quase todas as escolas ter aumentado no período de referência, na EBI Serra da Gardunha e na EBI Silvares as médias de Matemática diminuíram, correspondendo o maior decréscimo ao segundo estabelecimento de ensino. A EBI/S Fundão manteve a média nessa disciplina nos dois anos. Pelo contrário, todos os estabelecimentos apresentaram uma subida dos resultados médios a Português, sendo a diferença registada em todos os casos de 5 décimas (Quadro 20).

Quadro 20 - Variação das médias das provas finais do 9º ano de escolaridade, por disciplina, 2014 e 2015.

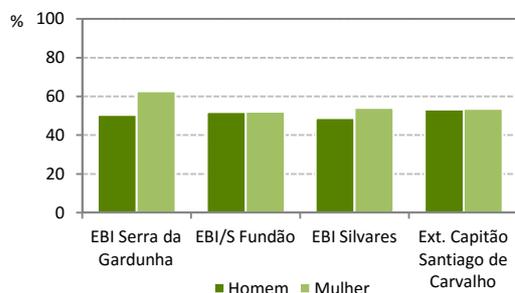
Unidade de Ensino	Média Provas Finais								
	Português			Matemática			Total		
	2014	2015	var.	2014	2015	var.	2014	2015	var.
EBI/S Fundão	2,8	3,3	↑	2,9	2,9	=	2,8	3,1	↑
EBI Serra da Gardunha	3,0	3,5	↑	3,0	2,7	↓	3,0	3,1	↑
EBI Silvares	2,9	3,4	↑	2,9	2,1	↓	2,9	2,8	↓
TOTAL	2,9	3,4	↑	2,9	2,6	↓	2,9	3,0	↑

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

2.3.3. Assimetrias intradisciplinares

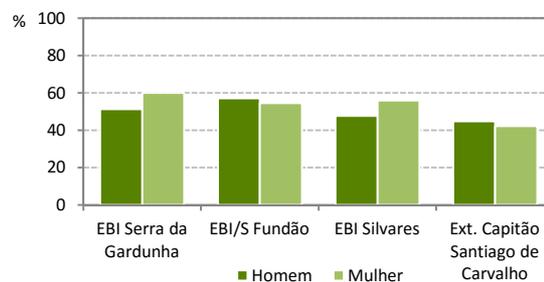
Os resultados das provas finais do 3º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as provas dos anteriores dois ciclos de estudos, apresentam uma nova distribuição dos valores aquando da abordagem por sexo. Se, em 2014, na disciplina de Matemática parece não existir uma tendência de maior sucesso escolar para um dos géneros, existindo escolas com melhores resultados nos alunos do sexo feminino (EBI Serra da Gardunha e EBI Silvares) e outras nos do sexo masculino (EBI/S Fundão e Externato Capitão Santiago de Carvalho), a Português, todos os estabelecimentos de ensino registaram maiores valores no sexo feminino (Figura 35).

Reforça-se nesta análise uma possível maior predisposição por parte das alunas para a disciplina de Português. No entanto, importa ressaltar que, nos casos em que os elementos do sexo feminino obtiveram melhores médias na disciplina de Matemática, o afastamento dos resultados é maior (Figura 36)



Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Figura 35 - Média das provas finais de Português do 9º ano de escolaridade, por sexo, 2014.



Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Figura 36 - Média das provas finais de Matemática do 9º ano de escolaridade, por sexo, 2014.

A diferenciação entre os resultados das duas disciplinas é afirmada quando se promove a análise segundo a classificação obtida por cada aluno. Na disciplina de Português existia, em 2014, uma concentração de notas entre os 35% e os 59%, com três das quatro escolas a fixarem o seu valor modal na classe dos 50% a 59% (Quadro 21). Por sua vez, em Matemática, os maiores efetivos registaram-se em classificações mais baixas, tendo maior peso os 35% a 49%. Todavia, percebe-se uma maior dispersão das classes modais, o que deixa transparecer a existência de alunos medianos/bons que coexistem com aqueles que apresentam maiores graus de dificuldade e, conseqüentemente, insucesso (Quadro 22).

Quadro 21 - Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Português do 9º ano de escolaridade, 2014

Unidade de Ensino	Provas Finais com notas de							Exames
	0% a 34%	35% a 49%	50 a 59%	60% a 69%	70% a 79%	80% a 89%	90% a 100%	
	Nº							
EBI/S Fundão	10	38	37	12	16	2	2	117
EBI Serra da Gardunha	4	10	14	12	8	5	0	53
Externato Capitão Santiago de Carvalho	4	8	13	5	5	1	1	37
EBI Silvares	0	4	8	0	2	0	0	14
TOTAL	18	60	72	29	31	8	3	221

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Quadro 22 - Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Matemática do 9º ano de escolaridade, 2014

Unidade de Ensino	Provas Finais com notas de							Exames
	0% a 34%	35% a 49%	50 a 59%	60% a 69%	70% a 79%	80% a 89%	90% a 100%	
	Nº							
EBI/S Fundão	19	31	16	19	13	8	11	117
EBI Serra da Gardunha	10	7	11	8	9	4	4	53
Externato Capitão Santiago de Carvalho	8	17	8	2	1	1	0	37
EBI Silvares	3	2	3	2	3	1	0	14
TOTAL	40	57	38	31	26	14	15	221

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

No ano de 2015, para além de se perceber uma melhoria dos resultados em ambas as disciplinas, persistia a desigualdade atrás referida. Em Português os alunos concentraram os seus resultados no nível 3 de classificação, sendo os maiores efetivos assinalados no nível 4 (Quadro 23). Já em Matemática, a EBI/S Fundão e a EBI Silvares assinalaram o maior efetivo de alunos em classificações de nível 2, enquanto a EBI Serra da Gardunha conseguiu valores relativamente mais elevados, mostrando uma maior concentração de discentes com resultados de nível 3 (Quadro 24).

Quadro 23 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Português do 9º ano de escolaridade, 2015.

Unidade de Ensino	Provas Finais					Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	
	Nº					
EBI/S Fundão	0	16	48	33	10	107
EBI Serra da Gardunha	0	1	29	22	2	54
EBI Silvares	0	0	7	5	0	12
TOTAL	0	17	84	60	12	173

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Quadro 24 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Matemática do 9º ano de escolaridade, 2015.

Unidade de Ensino	Provas Finais					Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	
	Nº					
EBI/S Fundão	22	32	14	18	21	107
EBI Serra da Gardunha	5	19	20	6	4	54
EBI Silvares	3	6	2	1	0	12
TOTAL	30	57	36	25	25	173

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

2.3.4. Alunos Autopropostos

Apesar dos valores se apresentarem mais baixos relativamente ao 6º ano de escolaridade, em 2014, registaram-se no concelho 20 provas finais de alunos autopropostos. A EBI Serra da Gardunha e a EBI/S Fundão foram os únicos estabelecimentos em que ocorreram casos destes, tendo maior efetivo a primeira escola.

Mais uma vez, e à semelhança do que aconteceu no 2º CEB, os resultados não parecem ser muito positivos pois, a média global concelhia não vai além dos 35,5%, continuando a mostrar melhores resultados na disciplina de Português, sem, no entanto, ultrapassar os 43%. A EBI Serra da Gardunha foi a escola que

apresentou melhores resultados, porém a diferença entre as médias das duas disciplinas apresenta-se superior à da EBI/S Fundação (Quadro 25).

Quadro 25 - Provas finais dos alunos autopropostos de ciclo no 9º ano de escolaridade e resultados obtidos, 2014.

Unidade de Ensino	Provas Finais			Média					
	Português	Matemática	Total	Português	Matemática	Total	Português	Matemática	Total
	Nº			%			Nível		
EBI Serra da Gardunha	7	7	14	44,3	29,0	36,6	2,3	1,9	2,1
EBI/S Fundação	3	3	6	41,3	27,3	34,3	2,3	1,7	2,0
Total	10	10	20	42,8	28,2	35,5	2,3	1,8	2,0

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Repare-se que, comparativamente à média de todos os alunos, nos dois estabelecimentos, o maior afastamento ocorreu na disciplina de Matemática. Para além disso, refira-se que, enquanto a Português foi a EBI Serra da Gardunha que ficou mais longe de atingir os valores médios obtidos pela totalidade dos alunos nessa disciplina, a Matemática esse lugar foi ocupado pela EBI/S Fundação.

2.3.5. Alunos com pelo menos uma reprovação

Também o isolamento dos alunos que já ficaram retidos pelo menos uma vez no seu percurso escolar, aqui considerados pelos que, à data da realização da prova final, tinham 16 e mais anos, permite perceber uma certa continuidade dos resultados mais baixos e a dificuldade de reconstruir percursos de sucesso para estas crianças/jovens.

Em 2014, no total do concelho, 12 dos alunos que realizaram provas finais no 3º CEB já tinham reprovado pelo menos uma vez. O maior quantitativo destes casos encontrava-se no Externato Capitão Santiago de Carvalho, seguindo-se a EBI/S Fundação.

A observação das médias demonstra resultados mais elevados quando comparados com o grupo de alunos abordados no subcapítulo anterior. Este facto pode incitar à reflexão acerca da ponderação da melhor estratégia para a melhoria dos resultados. Se parece não existir um acréscimo das médias nos alunos que ficaram retidos, sendo os valores negativos a todas as disciplinas, transparece também uma maior dificuldade nos alunos que, cancelando a matrícula, se propõem a prova final com o intuito de concluir a disciplina. Sendo esta uma análise apenas a duas das disciplinas que compõem o plano de estudos do 9º ano de escolaridade, seria necessário um estudo mais aprofundado para concluir de forma mais objetiva sobre estas situações, de forma a não enviesar resultados. Mesmo assim, o que parece existir é uma necessidade de reforçar as aprendizagens nas matérias em que os alunos apresentam maior insucesso, implicando, ou não, uma retenção.

Neste caso concreto, em todas as disciplinas, foram os alunos do sexo feminino que obtiveram melhores resultados. Ressalte-se, porém, que apenas existiram alunos desse sexo com pelo menos uma reprovação a realizar provas finais na EBI/S Fundação (Quadro 26).

Quadro 26 - Provas finais do 9º ano de escolaridade dos alunos com pelo menos uma reprovação e respetivos resultados, 2014.

Unidade de Ensino	Provas Finais			Média								
	Português	Matemática	Total	Português			Matemática			Total		
				Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total
EBI/S Fundão	4	4	8	-	45,3	45,3	-	37,8	37,8	-	41,5	41,5
EBI Serra da Gardunha	1	1	2	42,0	-	42,0	33,0	-	33,0	37,5	-	37,5
EBI Silves	1	1	2	50,0	-	50,0	41,0	-	41,0	45,5	-	45,5
Externato Capitão Santiago de Carvalho	6	6	12	42,2	-	42,2	31,8	-	31,8	37,0	-	37,0
Total	12	12	24	44,7	45,3	44,9	35,3	37,8	35,9	40,0	41,5	40,4

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

2.4. Ensino Secundário

2.4.1. Exames realizados

Os únicos estabelecimentos de ensino no concelho que ministram o Ensino Secundário são a EBI/S Fundão e o Externato Capitão Santiago de Carvalho. Face à ausência de dados para o ano de 2015 apenas será mencionada a EBI/S Fundão, sendo este estabelecimento de ensino o que reúne grande parte dos alunos que frequentam este nível de ensino.

Em 2014, na EBI/S Fundão registaram-se 793 exames realizados, valor que foi reduzido para 403 em 2015 (Quadro 27). Deve ser tomada em atenção que os valores relativos ao ano de 2014 compreendem a junção de todos os indivíduos que realizaram exames, tenham eles frequentado a escola ou sejam alunos externos que se propuseram à realização desta tipologia de avaliação. Já para 2015, na medida em que foram utilizadas as pautas de avaliação, neste caso, da EBI/S Fundão, os valores referem-se apenas aos alunos internos. No entanto, importará compreender a que se deve a elevada diminuição de exames realizados neste estabelecimento.

A importância que os exames nacionais do Ensino Secundário adquirem, não só como elemento essencial para a conclusão do ensino obrigatório para aqueles que optam pelo ensino regular, mas também, como elemento fundamental para o ingresso no Ensino Superior, potencia a sua realização por um conjunto de indivíduos que estão fora do sistema regular de ensino: aqueles que frequentam modalidades de ensino alternativas (e.g. cursos profissionais, cursos de aprendizagem); os que, já não se encontrando no sistema de ensino recorrem aos exames como forma de melhorar as avaliações obtidas anteriormente, no contexto dos cursos do ensino regular. Neste sentido, torna-se importante perceber a formação dos alunos que realizam um determinado exame, no sentido de entender se existem tendências que associem determinadas áreas de formação a certas disciplinas examinadas, de forma a compreender que tipo de reforços necessitam os alunos na preparação para exame (sendo esta realização, muitas das vezes necessária para a continuação de percursos académicos).

Tendo por base o ano de 2014, consegue depreender-se que os cursos do Ensino Secundário regular efetuam exames às disciplinas em que é obrigatório por lei a sua realização, existindo áreas comuns obrigatórias (e.g. Português), áreas comuns opcionais (e.g. Inglês, Filosofia, Espanhol) e áreas específicas. Nos cursos profissionais, em quase todos os casos, realizaram-se exames à disciplina de Português. O exame de

Matemática A foi realizado por alunos dos Cursos de Técnico de Gestão do Ambiente e Técnico de Energias Renováveis. No exame de Biologia e Geologia encontraram-se alunos dos Cursos Profissionais de Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Análise Laboratorial e Técnico de Hotelaria/Restauração, Organização e Controlo. Os Cursos de Técnico de Energias Renováveis e Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores apresentaram alunos ao exame de Física e Química A. No exame de Economia A inscreveram-se alunos dos Cursos de Técnico de Desporto, Técnico de Marketing e Técnico de Construção Civil. As restantes inscrições relacionaram-se com cursos de formação de adultos e cursos de ensino complementar, sendo os exames realizados mais diversificados (Quadro 28). De referir que o número de alunos dos cursos profissionais que realizou exames não é significativo, nem sequer corresponde à totalidade de alunos que frequentava esses cursos.

Quadro 27 – Exames realizados no Ensino Secundário, 2014 e 2015.

Disciplina	EBI/S Fundão		Ext. Capitão Santiago de Carvalho
	2014	2015	2014
	Nº		
Biologia e Geologia	157	51	42
Português	158	102	24
Física e Química A	144	55	30
Matemática A	123	71	32
História A	35	13	15
Filosofia	43	20	2
Geometria Descritiva A	33	13	0
História e Cultura das Artes	28	7	0
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	16	9	2
Inglês	18	0	0
Desenho A	14	17	0
Geografia A	12	23	1
Economia A	6	16	2
Espanhol	4	0	0
Matemática B	2	0	0
Literatura Portuguesa	0	6	0
Total	793	403	150

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação do Agrupamento de Escolas do Fundão.

Quadro 28 – Exames realizados por curso do Ensino Secundário, ou equivalente a esse nível de ensino, 2014.

Curso	Português	Filosofia	Inglês	Espanhol	Matemática A	Matemática B	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	Física e Química A	Biologia e Geologia	Geometria Descritiva A	Desenho A	História e Cultura das Artes	História A	Geografia A	Economia A
Ciências e Tecnologias	x	x	x	x	x			x	x		x		x		x
Línguas e Humanidades	x	x	x	x			x		x				x	x	
Artes Visuais	x	x	x			x		x	x	x	x				
Curso Profissional de Técnico de Comércio	x			x											
Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde	x								x						
Curso Profissional de Técnico de Análise Laboratorial									x						
Curso Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial	x				x										
Curso Profissional de Técnico de Desporto															x
Curso Profissional de Técnico de Marketing	x														x
Curso Profissional de Técnico de Gestão do Ambiente	x					x									
Curso Profissional de Técnico de Energias Renováveis	x					x		x							
Curso Profissional de Técnico de Mecânica/Gás	x														
Curso Profissional de Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores								x							
Curso Profissional de Técnico de Construção Civil	x														x
Curso Profissional de Técnico de Hotelaria/Restauração, Organização e Controlo									x						
Curso Complementar/Secundário de Música	x	x					x				x				
Cursos EFA, Formações Modulares, RVCC									x						
Equivalências						x									

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

2.4.2. Resultados médios e variação interdisciplinar

Os valores médios dos exames do Ensino Secundário colocam este nível de ensino no limiar do sucesso/insucesso, se se tomar como indicador exclusivo esta modalidade de avaliação: no total das disciplinas, em 2014, a EBI/S Fundão apresentou uma média que rondou os 100 pontos, enquanto o Externato Capitão Santiago de Carvalho se aproximou, apenas dos 75 pontos. A análise individual de cada disciplina demonstra uma grande diversidade de resultados. Na EBI/S Fundão, as Línguas e Humanidades, a par de Desenho A, Matemática B e Biologia e Geologia apresentaram médias superiores a 100 pontos, sendo a mais elevada a obtida no exame de Espanhol (144,3 pontos). A média mais baixa foi registada no exame de Geometria Descritiva A (82,8 pontos). À exceção do exame de Português, nas restantes áreas disciplinares o Externato Capitão Santiago de Carvalho obteve sempre médias inferiores às conseguidas na Escola Básica Integrada e Secundária do Fundão. Nesse a média mais baixa correspondeu à disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais, enquanto a mais elevada foi a de Português.

Restringindo a análise à EBI/S Fundão, e integrando o ano 2015, percebe-se que apenas três disciplinas assinalaram um decréscimo nas suas médias de exame relativamente a 2014 – Desenho A, Português e História A. As restantes sofreram aumentos, sendo o maior registado em Economia A (Quadro 29).

Quadro 29 – Média dos exames nacionais do Ensino Secundário, por disciplina, 2014 e 2015.

Disciplina	EBI/S Fundão			Ext. Capitão
	2014	2015	Var.	Santiago de Carvalho
	Pontos			2014
				Pontos
Espanhol	144,3	-	-	-
Desenho A	138,3	138,0	↓	-
Inglês	127,8	-	-	-
Português*	108,8	103,7	↓	114,9
Geografia A	114,5	132,2	↑	105,0
Matemática B	107,0	-	-	-
Filosofia	101,5	124,6	↑	93,5
História e Cultura das Artes	92,9	134,9	↑	-
História A	120,7	115,1	↓	61,9
Biologia e Geologia	101,4	105,8	↑	77,9
Economia A	84,8	133,0	↑	87,0
Geometria Descritiva A	82,8	95,5	↑	-
Matemática A	92,5	124,5	↑	62,2
Física e Química A	89,2	109,9	↑	58,5
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	91,5	118,9	↑	45,0
Literatura Português	-	143,5	-	-
Total	100,4	115,1	↑	75,1

* 2 alunos realizaram exame no 11º ano no ano de 2015, não sendo a média (123 pontos) contabilizada no valor apresentado.

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação do Agrupamento de Escolas do Fundão.

2.4.3. Assimetrias intradisciplinares

Uma das primeiras diferenciações que se pode estabelecer, à semelhança do que foi feito nos outros níveis de ensino, prende-se com o sexo dos examinados. Se nos outros ciclos de estudo ainda transpareceram algumas tendências, aqui isso torna-se mais difícil. Mesmo assim os dois estabelecimentos de ensino demonstram alguns comportamentos em comum: o sexo feminino apresentou, em 2014, média mais elevadas nas disciplinas de Biologia e Geologia e Física e Química A. Para além disso, na EBI/S Fundão a estes exames juntaram-se os de Inglês, Português, Filosofia, História e Cultura das Artes, Geometria Descritiva A e Matemática A. A maior variação, nesse estabelecimento ocorreu no exame de Inglês em que as examinadas obtiveram uma média superior em 30,8 pontos (Figura 37). Já no Externato Capitão Santiago de Carvalho essa situação verificou-se em Física e Química A, no entanto com um valor de variação que não alcançou os 14 pontos (Figura 38).

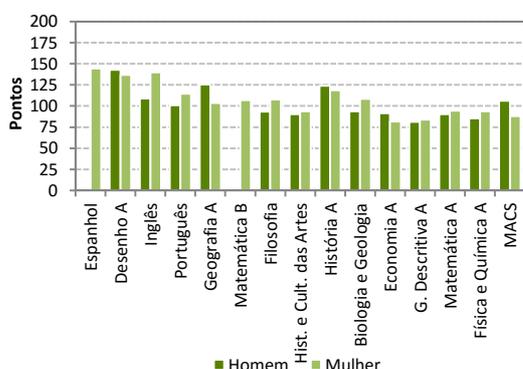
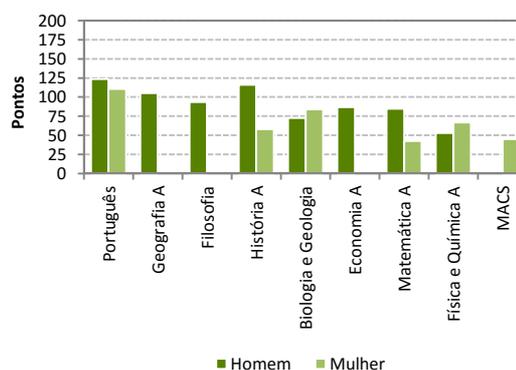


Figura 37 - Média dos exames finais do Ensino Secundário, por sexo, na EBI/S Fundão, 2014.



Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Figura 38 - Média dos exames finais do Ensino Secundário, por sexo, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2014.

Pela leitura da distribuição dos alunos por classificação obtida nos exames nacionais aquilo que aparentava ser uma posição limite entre os resultados positivos e negativos acaba por se desvanecer. Iniciando pela EBI/S Fundão, em 2014, verificou-se um maior número de alunos com notas entre os 0 e os 99 pontos, isto é um conjunto de resultados negativos. Aqui destacam-se as disciplinas de Física e Química A, Matemática A, Geometria Descritiva A, Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Economia A pelo valor modal ficar entre os 0 e 69 pontos. Inglês e Espanhol foram as disciplinas em que a moda se fixou em pontuações mais altas (140 a 159 pontos).

O ano de 2015 apresentou um aumento dos resultados com os maiores efetivos a concentrarem-se entre os 70 e os 119 pontos. De facto existiu um ligeiro aumento das classificações, no entanto um grupo de disciplinas ainda manteve o seu maior efetivo de alunos com classificações negativas – Português, Física e Química e Biologia e Geologia. Geometria Descritiva manteve a sua classe modal entre os 0 e os 69 pontos. Filosofia, Desenho A, Economia A e Literatura Portuguesa conseguiram obter um conjunto de resultados centrados entre o 120 e 139 pontos. Repare-se, contudo, que estas foram das disciplinas em que se realizaram menos exames.

A verificação das melhores e piores notas acaba por complementar o atrás descrito. Na verdade nota-se um aumento quer do resultado mais baixo, quer do mais alto, de 2014 para 2015. No primeiro ano a nota mais baixa foi obtida no exame de Matemática A e a mais alta no de Inglês, correspondendo a maior amplitude à primeira disciplina. Já em 2015, o valor da nota mais baixa subiu 14 pontos, sendo registado em Geometria Descritiva A. O valor mais alto pertenceu também a essa disciplina, o que se repercutiu na maior amplitude entre os resultados obtidos (Quadro 30).

Quadro 30 – Distribuição dos alunos por classificação nos Exames Nacionais do Ensino Secundário, na EBI/S Fundão, 2014 e 2015.

Ano	Disciplina	Exames Nacionais com notas de							Exames	Pior Nota	Melhor Nota
		0 a 69 pontos	70 a 99 pontos	100 a 119 pontos	120 a 139 pontos	140 a 159 pontos	160 a 179 pontos	180 a 200 pontos			
		Nº										Pontos
	Português	26	36	33	24	24	13	2	158	9,0	185,0
	Biologia e Geologia	31	43	39	20	14	8	2	157	40,0	189,0
	Física e Química A	48	46	20	14	7	6	3	144	20,0	195,0
	Matemática A	38	30	29	10	3	7	6	123	0,0	195,0
	Filosofia	9	13	9	4	6	1	1	43	26,0	180,0
	História A	4	8	6	4	8	4	1	35	40,0	187,0
	Geometria Descritiva A	15	5	4	3	3	2	1	33	10,0	196,0
2014	História e Cultura das Artes	5	15	4	3	0	0	1	28	31,0	180,0
	Inglês	2	2	3	3	5	2	1	18	53,0	197,0
	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	6	2	5	1	1	1	0	16	41,0	160,0
	Desenho A	0	0	4	4	2	3	1	14	100,0	183,0
	Geografia A	0	3	2	7	0	0	0	12	75,0	138,0
	Economia A	3	0	2	1	0	0	0	6	52,0	130,0
	Espanhol	0	0	1	0	2	1	0	4	107,0	177,0
	Matemática B	0	1	1	0	0	0	0	2	95,0	119,0
	TOTAL	187	204	162	98	75	48	19	793	9,0	195,0
	Português*	7	44	26	13	6	3	1	100	48,0	180,0
	Matemática A	6	14	15	13	5	6	12	71	25,0	193,0
	Física e Química A	10	15	11	6	3	7	3	55	30,0	189,0
	Biologia e Geologia	6	19	10	10	3	3	0	51	55,0	179,0
	Geografia A	0	0	6	7	7	3	0	23	107,0	166,0
	Filosofia	2	4	1	7	3	3	0	20	59,0	177,0
2015	Desenho A	0	0	4	6	4	3	0	17	107,0	172,0
	Economia A	0	4	0	5	4	2	1	16	79,0	191,0
	História A	0	4	3	4	2	0	0	13	80,0	149,0
	Geometria Descritiva A	6	2	0	1	2	0	2	13	14,0	198,0
	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	0	2	3	2	2	0	0	9	76,0	155,0
	História e Cultura das Artes	0	2	0	2	1	1	1	7	76,0	190,0
	Literatura Portuguesa	0	0	1	2	1	1	1	6	106,0	185,0
	TOTAL	37	110	80	78	43	32	21	401	25,0	198,0

* 2 alunos realizaram exame no 11º ano, não sendo aqui contabilizados.

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação do Agrupamento de Escolas do Fundão.

Por sua vez, e no seguimento do que foi mencionado aquando da análise das médias, o Externato Capitão Santiago de Carvalho reuniu os maiores efetivos de alunos nas classificações negativas, sendo mesmo o maior valor registado na classe dos 0 a 69 pontos (72 alunos). Daqui sobressaem as disciplinas de Matemática A, Física e Química A e História A pelo facto de a moda se fixar entre os 0 e os 69 pontos de classificação. Apenas a disciplina de Português se afasta do atrás descrito ao apresentar os maiores números de alunos com classificações entre os 100 e os 139 pontos.

A amplitude entre os resultados mais baixos e mais elevados é menor que a apresentada pelo estabelecimento de ensino anterior. Significa isto que há uma maior homogeneização nos resultados dos alunos. É então necessário compreender se esse fator tem implícitas condicionantes inerentes aos alunos (apresentando todos perfis psicossociais muito semelhantes) ou decorrentes do sistema de ensino e práticas pedagógicas desenvolvidas nesta escola, sendo necessário diferenciar estas componentes, tentando apoiar a sua melhoria de resultados.

A nota mais baixa foi obtida na disciplina da Matemática A (6 pontos) enquanto a mais alta correspondeu a um exame de Português (150 pontos). Novamente a maior amplitude ocorreu em Matemática A (Quadro 31). Assim, afirma-se, de algum modo, a disparidade que existe entre os resultados dos alunos nesta área, o que deve remeter para uma necessidade de trabalho diferenciado com vários grupos de alunos tendo em conta, especificamente, os seus resultados nesta disciplina.

Quadro 31 – Distribuição dos alunos por classificação nos Exames Nacionais do Ensino Secundário, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2014.

Disciplina	Exames Nacionais com notas de							Exames	Pior Nota	Melhor Nota
	0 a 69	70 a 99	100 a	120 a	140 a	160 a	180 a			
	pontos	pontos	119	139	159	179	200			
	Nº								Pontos	
Biologia e Geologia	15	18	5	4	0	0	0	42	18,0	139,0
Matemática A	21	6	3	1	1	0	0	32	6,0	145,0
Física e Química A	21	8	1	0	0	0	0	30	18,0	109,0
Português	1	4	9	8	2	0	0	24	69,0	150,0
História A	12	1	2	0	0	0	0	15	33,0	116,0
Economia A	0	2	0	0	0	0	0	2	78,0	96,0
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	2	0	0	0	0	0	0	2	25,0	65,0
Filosofia	0	1	1	0	0	0	0	2	87,0	100,0
Geografia A	0	0	1	0	0	0	0	1	105,0	105,0
TOTAL	72	40	22	13	3	0	0	150	6,0	150,0

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação do Agrupamento de Escolas do Fundão.

Para além destas duas abordagens, este nível de ensino permite ainda, pela sua organização, a perceção das diferenciações dos resultados entre os vários cursos e modalidade de ensino. Uma primeira leitura salienta a diferenciação das médias globais, nos exames nacionais, dos diferentes cursos. Focando a EBI/S Fundão destacam-se os Cursos de Educação e Formação para Adultos, com a realização de exame a uma única disciplina (148 pontos). Segue-se o Curso Profissional de Técnico de Desporto, também ele com exame a uma só disciplina (130 pontos) e, depois, os cursos do ensino regular, correspondendo a maior média ao de Línguas de Humanidades (114 pontos) e a mais baixa ao Curso de Artes Visuais (96 pontos).

Os Cursos Profissionais apresentam todos, à exceção do atrás mencionado, médias negativas. Os valores mais baixos foram registados pelos alunos provenientes do Curso de Técnico de Gestão do Ambiente no exame de Economia A (0 pontos), Técnico de Energias Renováveis nos exames de Matemática A (18 pontos) e Física e Química A (20 pontos) e nos Cursos de Técnico de Mecânica/Gás em Português (835 pontos) e Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores em Física e Química A (35 pontos) (Quadro 32).

Quadro 32 – Médias dos exames nacionais do Ensino Secundário, por curso e disciplina, na EBI/S Fundão, 2014.

Curso	Espanhol	Desenho A	Inglês	Português	Geografia A	Matemática B	Filosofia	Hist. e Cultura das Artes	História A	Biologia e Geologia	Economia A	Geometria Descritiva A	Matemática A	Física e Química A	MACS	Total
Cursos EFA, Formações Modulares, RVCC																148
Curso Profissional de Técnico de Desporto																130
Línguas e Humanidades	141	143	119	115		97		120	101							91
Curso Complementar/Secundário de Música		162	108			113										100
Ciências e Tecnologias	165	151	124	122		109		136	103	109	86	94	91			101
Artes Visuais		135	122	92		107	85	93		69		82				96
Curso Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial	107			69												72
Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde				63												64
Curso Profissional de Técnico de Comércio			53	60												58
Equivalências													58			58
Curso Profissional de Técnico de Análise Laboratorial																57
Curso Profissional de Técnico de Construção Civil				44						55						48
Curso Profissional de Técnico de Energias Renováveis				68								18	20			43
Curso Profissional de Técnico de Marketing				27						53						40
Curso Profissional de Técnico de Gestão do Ambiente				79									0			40
Curso Profissional de Técnico de Mecânica/Gás				35												35
Curso Profissional de Técnico de Eletrónica, Aut. e Computadores														35		35

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

O facto dos piores resultados dos alunos com origem em cursos profissionais se centrarem em disciplinas de maior carácter específico, com ênfase nas que apresentam uma grande componente matemática e das ciências naturais e laboratoriais, parece refletir um certo desajustamento dos conteúdos dos cursos profissionais e das práticas que privilegiam, face às estratégias necessárias para a realização de exames nacionais. Ainda que estes alunos tenham acesso ao Ensino Superior por outras vias, importa compreender que com o insucesso nos exames não conseguem aceder a outros percursos académicos que desejem. Ainda que as escolas já disponham de apoios para estes alunos, será importante repensar o seu reforço estratégico.

No Externato Capitão Santiago de Carvalho o Curso de Ciências e Tecnologias foi o que expôs a média mais baixa (73 pontos). Esse valor teve como principais condicionantes a média dos exames de Física e Química A (59 pontos) e Matemática A (62 pontos). Já no Curso de Línguas e Humanidades, as médias mais baixas registaram-se nas disciplinas de História A (62 pontos) e Matemática Aplicada às Ciências Sociais (45 pontos). O único caso de aluno externo, proveio do Curso Profissional de Técnico de Hotelaria/Restauração, Organização e Controlo que obteve uma nota de 135 pontos no exame nacional de Biologia e Geologia (Quadro 33).

Quadro 33 – Médias dos exames nacionais do Ensino Secundário, por curso e disciplina, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2014.

Curso	Português	Geografia A	História A	Biologia e Geologia	Economia A	Matemática A	Física e Química A	MACS	Total
Curso Profissional de Técnico de Hotelaria/Restauração, Organização e Controlo					135				135
Línguas e Humanidades	117	105	62					45	83
Ciências e Tecnologias	113			76	87	62	59		73

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

2.4.4. Alunos Externos

Com uma proveniência mais complexa do que a que acontece no ensino básico, neste ciclo de estudos, os alunos que se propõem a exame poderão: vir do mesmo estabelecimento de ensino ou de outros, não tendo atingido o valor mínimo em frequência desejado pelo aluno ou para ser aprovado ou, ainda, tentando melhorar o seu desempenho em disciplinas já concluídas em anos anteriores; algumas vezes, indivíduos já em idade adulta que pretendem a sua certificação, por vezes até após uma modalidade formativa para adultos. Neste sentido, os quantitativos aqui apresentados estão muito relacionados com as distribuições atrás referidas dos exames realizados por curso e, importa destacar desde já que, como se verá adiante, dos 142 exames externos, apenas 108 estão em idade superior à prevista para realização do exame, o que implica que 34 desses alunos deverão ter anulado a disciplina com o propósito de obterem resultados superiores àqueles que a avaliação interna lhes permitiu.

No ano de 2014 foram realizados 136 exames por alunos externos na EBI/S Fundão e apenas 6 no Externato Capitão Santiago de Carvalho. As disciplinas com maior número de exames foram Português (43 exames), Biologia e Geologia (23 exames na EBI/S Fundão e 5 no Externato Capitão Santiago de Carvalho), Matemática A (16 exames), Física e Química A (11 exames) e Geometria Descritiva A (10 exames).

Na EBI/S Fundão, as disciplinas que obtiveram melhores resultados foram Desenho A (156,5%), Espanhol (145,3%) e História A (114,2%). Estes exames foram realizados essencialmente por alunos dos cursos do ensino regular, podendo corresponder a casos de substituição das notas de frequência pela avaliação única no momento do exame. Assim, os valores poderão ser mais elevados pelo facto dos alunos terem tido um acompanhamento e uma aprendizagem contínua, ao longo dos anos de lecionação da disciplina. Por sua vez, os resultados mais baixos registaram-se em Matemática A (76,3%), Geometria Descritiva A (75,7%) e Economia A (73,0%). Neste caso, enquanto nas disciplinas de Matemática A e Geometria Descritiva A existe uma percentagem considerável de alunos externos associados aos cursos de Ciências e Tecnologias e Artes Visuais, respetivamente, podendo ser casos de anulação de matrícula para substituição da avaliação de frequência pela nota de exame, no caso de Economia A são sobretudo alunos provenientes de cursos profissionais, podendo explicar-se também, por isso, o valor médio mais baixo.

No Externato Capitão Santiago de Carvalho o número de exames realizados por este grupo de alunos foi mais reduzido, existindo apenas duas disciplinas e sendo a média mais elevada a de Biologia e Geologia (86 pontos). Em ambos os casos, o maior número ou a totalidade de alunos estava associado ao Curso de Ciências e Tecnologias, podendo colocar-se, mais uma vez, o caso que tem vindo a ser mencionado relativamente ao cancelamento de matrícula para a obtenção de uma nota única neste momento de avaliação.

Em ambos os estabelecimentos de ensino a média global no sexo feminino foi superior à do sexo masculino. Especificando as disciplinas, esse facto acaba por ocorrer apenas nos casos de Português, Matemática A, Geometria Descritiva A e Inglês na Escola Básica Integrada e Secundária do Fundão e em Biologia e Geologia no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Por outro lado, continua a transparecer uma certa vantagem ao nível da obtenção de melhores resultados dos alunos internos, relativamente ao grupo que tem estado a ser analisado. Embora o número de casos em que a diferença das médias entre alunos internos e externos é negativa ou positiva seja semelhante, o valor dessa diferença é superior quando os alunos internos obtêm melhores médias (Quadro 34).

A introdução da distribuição dos alunos por classificação obtida mostra uma concentração dos efetivos nas classes dos 0 aos 69 pontos e dos 70 aos 99 pontos, com o maior efetivo global no primeiro grupo. Biologia e Geologia é o único exame, e apenas no caso da EBI/S Fundão, em que a classe modal coincide com uma classificação positiva (120 a 139 pontos), no entanto, o segundo maior efetivo diz respeito aos alunos que obtiveram resultados entre os 0 e os 69 pontos.

As disciplinas de Matemática A e Geometria Descritiva A, na EBI/S Fundão, foram as que apresentaram o aluno com a nota mais baixa (0 pontos). A nota mais alta ascendeu aos 180 pontos e foi obtida no exame de filosofia. No Externato Capitão Santiago de Carvalho verificou-se, mais uma vez, uma menor amplitude entre os resultados, sendo a nota mais baixa de 37 pontos e a mais elevada de 135 pontos, ambas obtidas no exame de Biologia e Geologia (Quadro 35).

Unidade de Ensino	Disciplina	Exames				Média	Variação internos e externos
		Nacionais	Homem	Mulher	Total		
EBI/S Fundão	Português	43	80,1	82,4	81,3	27,4	
	Biologia e Geologia	23	115,4	99,5	107,8	-6,5	
	Matemática A	16	60,4	92,3	76,3	16,2	
	Física e Química A	11	129,5	57,0	83,4	5,9	
	Geometria Descritiva A	10	14,0	82,6	75,7	7,1	
	Filosofia	9	110,7	107,7	108,7	-7,2	
	Inglês	6	91,3	104,5	95,7	32,1	
	História A	5	114,2	-	114,2	6,5	
	Economia A	4	91,5	54,5	73,0	11,8	
	História e Cultura das Artes	3	115,0	78,5	90,7	2,3	
	Espanhol	3	-	145,3	145,3	-1,0	
	Desenho A	2	162,0	151,0	156,5	-18,2	
	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	1	-	100,0	100,0	-8,5	
Total		136	98,55	96,27	100,66	-0,25	
Externato Capitão	Biologia e Geologia	5	71,0	96,0	86,0	-8,1	
Santiago de	Física e Química A	1	62,0	-	62,0	-3,5	
Carvalho	Total	6	66,50	96,00	74,00	1,07	
TOTAL		142	93,6	96,2	97,1	-1,1	

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

Quadro 35 – Distribuição dos alunos externos por classificação nos exames nacionais do Ensino Secundário, 2014.

Unidade de Ensino	Disciplina	Exames Nacionais com notas de							Exames	Pior Nota	Melhor Nota
		0 a 69 pontos	70 a 99 pontos	100 a 119 pontos	120 a 139 pontos	140 a 159 pontos	160 a 179 pontos	180 a 200 pontos			
		Nº									
EBI/S Fundão	Português	14	15	9	3	2	0	0	43	9,0	157,0
	Biologia e Geologia	5	3	4	6	5	0	0	23	49,0	155,0
	Matemática A	8	3	2	2	0	1	0	16	0,0	165,0
	Física e Química A	4	3	1	2	1	0	0	11	20,0	159,0
	Geometria Descritiva A	5	1	0	3	1	0	0	10	0,0	10,0
	Filosofia	1	3	3	0	1	0	1	9	59,0	180,0
	Inglês	2	2	0	1	1	0	0	6	53,0	156,0
	História A	0	2	2	0	1	0	0	5	95,0	152,0
	Economia A	3	0	0	1	0	0	0	4	52,0	130,0
	História e Cultura das Artes	0	2	1	0	0	0	0	3	72,0	115,0
	Espanhol	0	0	1	0	1	1	0	3	107,0	177,0
	Desenho A	0	0	0	0	1	1	0	2	151,0	162,0
	Matemática Apl.às Ciências Sociais	0	0	1	0	0	0	0	1	100,0	100,0
Total		42	34	24	18	14	3	1	136	0,0	180,0
Externato Capitão	Biologia e Geologia	2	1	1	1	0	0	0	5	37,0	135,0
Santiago de	Física e Química A	1	0	0	0	0	0	0	1	62,0	62,0
Carvalho	Total	3	1	1	1	0	0	0	6	37,0	135,0
TOTAL		45	35	25	19	14	3	1	142	0,0	180,0

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

2.4.5. Alunos com pelo menos uma reprovação

A relação do número de alunos com pelo menos uma reprovação¹⁴ (alunos com 19 e mais anos) e o total de alunos afirma o menor sucesso nos resultados do Ensino Secundário em comparação com o ensino básico. Em 2014, foram realizados 108 exames no concelho do Fundão por alunos com estas características, dos quais 36 corresponderam a alunos verdadeiramente externos. Então, verifica-se que há, de facto um conjunto de alunos que vai a exame fora da idade prevista de conclusão do Ensino Secundário, sejam eles alunos do ensino profissional (promovendo a associação desta modalidade de ensino ao menor sucesso escolar) ou não, acontecendo o maior número de casos no ensino regular. Isto pode, também, relacionar-se com o facto de, no

¹⁴ Ainda que, nos anos anteriores, estes dados permitam analisar os alunos que, fazendo exame com idade mais avançada à prevista para o nível de ensino, ficaram reprovados, no caso do Ensino Secundário a análise é mais alargada, uma vez que, como já apresentado, há diversos indivíduos que, estando já fora do sistema de ensino o retomam para realização de exames.

ensino regular, os alunos, independentemente do tempo que o demorem a fazer, serem obrigados a realizarem os exames para concluírem o nível de escolaridade, enquanto no ensino profissional só os alunos que pretendam seguir o Ensino Superior numa via em que tenham de realizar exames nacionais se inscrevem.

Este aspeto é ainda enfatizado quando se percebe que, à exceção de uma disciplina, em todos os exames, os alunos externos apresentaram médias superiores às obtidas quando considerada a totalidade dos alunos. Aqui salientam-se a Matemática A e a Física e Química A na EBI/S Fundação pelas maiores diferenciações.

Uma análise à variação por sexo mostra resultados mais favoráveis para os homens, ocorrendo os maiores afastamentos nos exames realizados no Externato Capitão Santiago de Carvalho. Aí foram as disciplinas de Matemática A e História A que apresentaram as maiores discrepâncias.

Opostamente ao que tem ocorrido nas restantes abordagens, no caso dos alunos com pelo menos uma reprovação foi o Externato Capitão Santiago de Carvalho que registou a média mais elevada, ainda que negativa (94,6%), tendo sido as disciplinas de Física e Química A e Português as únicas a obterem classificações médias positivas. Por sua vez, na EBI/S Fundação o número de disciplinas com médias positivas aumentou, sendo os valores mais altos registados em Desenho A, Espanhol e Geografia A (Quadro 36).

Quadro 36 – Exames nacionais do Ensino Secundário dos alunos com pelo menos uma reprovação e respetivos resultados, 2014.

Unidade de Ensino	Disciplina	Exames	Exames alunos externos	Média			Média alunos externos
				Homem	Mulher	Total	
		Nº		Pontos			
EBI/S Fundação	Biologia e Geologia	16	10	83,5	94,4	88,9	99,1
	Português	13	7	82,2	81,0	81,5	72,1
	Matemática A	11	5	58,2	46,8	52,0	77,2
	Física e Química A	10	2	64,3	44,7	52,5	78,5
	Geometria Descritiva A	4	3	-	89,0	89,0	79,3
	História A	3	2	124,0	0,0	124,0	135,5
	Espanhol	3	3	-	145,3	145,3	145,3
	Filosofia	2	1	68,0	59,0	63,5	59,0
	Inglês	2	0	73,0	-	73,0	-
	História e Cultura das Artes	2	0	-	95,5	95,5	-
	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	2	0	120,0	-	120,0	-
	Economia A	1	0	130,0	-	130,0	-
	Desenho A	1	0	-	149,0	149,0	-
	Geografia A	1	0	136,0	-	136,0	-
	Total	71	33	85,0	80,6	82,6	94,3
Externato Capitão Santiago de Carvalho	Matemática A	12	0	93,3	34,0	48,8	-
	Português	8	0	125,0	111,0	112,8	-
	Biologia e Geologia	7	2	78,0	95,0	85,3	86,0
	História A	5	0	116,0	69,0	78,4	-
	Física e Química A	4	1	65,0	50,0	61,3	62,0
	Geografia A	1	0	105,0	-	105,0	-
	Total	37	3	87,2	70,6	76,4	78,0
TOTAL		108	36	95,1	77,6	94,6	89,4

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC.

3. AVALIAÇÃO INTERNA E AVALIAÇÃO EXTERNA: COMPARAÇÃO

A variedade de metodologias aplicadas nas duas modalidades de avaliação das aprendizagens que foram apresentadas anteriormente pode repercutir-se em resultados escolares diferenciados. O ideal passaria pela

igualdade de classificação nos dois casos. No entanto, isso nem sempre se proporciona atendendo às particularidades de cada uma.

A tendência apresentada pelos estabelecimentos de ensino do concelho do Fundão expressa o que tem acontecido em muitas das escolas do país: uma diminuição da média das provas finais ou exames nacionais relativamente à da frequência. No 4º ano de escolaridade 18 das 22 escolas do Fundão, na disciplina de Português (2014) apresentaram uma média de exame inferior à de frequência, tendo diminuído esse número para 11 escolas em 2015. Na disciplina de Matemática a variação do número de escolas nessa situação nos dois anos em análise foi menor, apesar da ligeira diminuição para 2015. O número de escolas que conseguiram manter a média nas duas modalidades de avaliação foi reduzido, sendo superior na disciplina de Português e diminuindo de 2014 para 2015 (Quadro 37).

No 6º ano de escolaridade, o peso relativo das escolas com uma classificação média no exame inferior à de frequência aumenta. Nos dois anos essa situação ocorreu em todas as escolas na disciplina de Matemática. Em Português as exceções registaram-se na EBI Silvares, com um aumento em 2014 e na EBI Serra da Gardunha pela manutenção em 2015 (Quadro 38). Pelo contrário, no 9º ano o número de casos com as classificações médias de frequência a ultrapassarem as de exame é diminuto. Em 2014, na disciplina de Português, duas escolas mantiveram os valores nas duas modalidades de avaliação e uma apresentou uma diminuição da média de exame face às notas de frequência. Nesse mesmo ano, em todos os estabelecimentos de ensino a média de exame foi superior à da frequência. Em 2015, esta última situação ocorreu na disciplina de Português, enquanto em Matemática a EBI/S Fundão manteve os resultados e as outras duas escolas obtiveram médias de frequência superiores às do exame (Quadro 39).

Quadro 37 – Média da prova final e da frequência no 4º ano de escolaridade, 2014 e 2015.

Unidade de Ensino	Português						Matemática					
	2014			2015			2014			2015		
	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.
EB1 Salgueiro	3,3	3,4	↓	4,4	3,6	↑	3,0	3,0	=	4,4	3,3	↑
EBI/S Fundão	3,5	4,1	↓	3,4	3,8	↓	3,5	4,3	↓	3,1	3,8	↓
EB1 Valverde	2,8	3,8	↓	3,3	3,8	↓	2,9	3,5	↓	3,0	3,8	↓
EB1 Capinha	-	4,0	-	3,5	4,0	↓	-	4,0	-	2,5	4,0	↓
EB1 Pêro Viseu	3,0	4,0	↓	2,8	-	-	2,7	3,8	↓	2,5	-	-
EB1 Alcaria	2,9	3,7	↓	2,8	3,4	↓	2,6	3,1	↓	2,4	3,0	↓
EB1 Fatela	3,5	3,5	=	-	3,8	-	3,8	3,5	↑	-	4,0	-
Agr. Escolas do Fundão	3,2	3,8	↓	3,4	3,7	↓	3,1	3,6	↓	3,0	3,6	↓
EB1 Tílias	3,3	3,4	↓	4,0	3,0	↑	2,9	3,2	↓	3,3	3,8	↓
EB1 Janeiro de Cima	3,7	4,0	↓	3,0	2,8	↑	3,0	3,7	↓	4,0	3,5	↑
EB1 Alpedrinha	2,9	3,2	↓	3,4	3,6	↓	3,1	3,6	↓	3,6	3,6	=
EB1 Souto da Casa	3,0	4,0	↓	3,9	3,5	↑	2,7	3,7	↓	3,1	3,7	↓
EB1 Nossa Senhora da Conceição	2,9	3,1	↓	3,6	3,0	↑	2,8	3,5	↓	3,4	3,7	↓
EB1 Aldeia de Joanes	3,1	3,8	↓	3,6	4,0	↓	3,6	4,0	↓	3,3	3,5	↓
EB1 Donas	2,2	3,2	↓	3,8	3,6	↓	2,8	3,8	↓	3,0	3,6	↓
EBI Serra da Gardunha	2,9	3,9	↓	3,5	2,9	↑	3,0	3,9	↓	2,9	3,5	↓
EB1 Soalheira	2,8	3,6	↓	3,7	3,9	↓	2,4	3,4	↓	2,7	3,8	↓
EB1/JI Castelejo	3,1	3,3	↓	3,0	3,4	↓	2,6	3,4	↓	3,0	2,8	↑
EB1 Alcaide	3,0	3,0	=	3,2	3,2	=	2,0	3,0	↓	2,8	3,2	↓
EBI Silvares	3,1	3,4	↓	2,9	3,0	↓	2,4	3,4	↓	2,9	3,0	↓
EB1 Vale de Prazeres	4,0	4,0	=	2,8	-	-	3,5	4,0	↓	2,8	3,0	↓
EB1 Atalaias	3,7	4,0	↓	3,0	3,7	↓	3,0	3,7	↓	2,0	2,0	=
EB1 Telhado	2,3	3,0	↓	-	3,8	-	3,0	3,0	=	-	-	-
Agr. Gardunha e Xisto	3,1	3,5	↓	3,1	3,4	↓	2,9	3,5	↓	3,0	3,3	↓
TOTAL	3,1	3,6	↓	3,4	3,5	↓	2,9	3,6	↓	3,0	3,4	↓

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Quadro 38 - Média da prova final e da frequência no 6º ano de escolaridade, 2014 e 2015.

Unidade de Ensino	Português						Matemática					
	2014			2015			2014			2015		
	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.
EBI Serra da Gardunha	3,1	3,2	↓	3,3	3,3	=	2,6	3,0	↓	2,7	3,2	↓
EBI Silvares	3,6	3,3	↑	3,3	3,6	↓	2,5	3,0	↓	2,6	2,8	↓
EBI/S Fundão	2,8	3,2	↓	2,9	3,3	↓	2,4	3,0	↓	2,7	3,2	↓
TOTAL	3,2	3,2	=	3,2	3,4	↓	2,5	3,0	↓	2,7	3,1	↓

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Quadro 39 - Média da prova final e da frequência no 9º ano de escolaridade, 2014 e 2015.

Unidade de Ensino	Português						Matemática					
	2014			2015			2014			2015		
	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.
EBI/S Fundão	2,8	3,2	↓	3,3	3,2	↑	2,9	2,8	↑	2,9	2,9	=
EBI Serra da Gardunha	3,0	3,0	=	3,5	3,4	↑	3,0	2,9	↑	2,7	3,2	↓
EBI/S Silvares	2,9	2,9	=	3,4	3,3	↑	2,9	2,6	↑	2,1	2,9	↓
TOTAL	3,2	3,1	↑	3,2	3,3	↓	2,5	2,7	↓	2,7	3,0	↓

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

No Ensino Secundário voltam a sobressair os resultados mais baixos nos exames nacionais face às médias de frequência. Apenas no ano 2015 se verificaram inversões desta situação, exclusivamente, nas disciplinas de Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Literatura Portuguesa (Quadro 40).

Quadro 40 - Média da prova final e da frequência no Ensino Secundário, 2014 e 2015.

Disciplina	2014			2015		
	Exame	Frequência	Var.	Exame	Frequência	Var.
Espanhol	14,4	16,1	↓	-	16,6	-
Desenho A	13,8	15,2	↓	13,8	14,4	↓
Inglês	12,8	14,0	↓	-	14,4	-
Português*	10,9	12,2	↓	10,4	12,5	↓
Geografia A	11,5	12,7	↓	13,2	13,8	↓
Filosofia	10,2	14,2	↓	12,5	15,3	↓
História e Cultura das Artes	9,3	11,5	↓	13,5	13,6	↓
História A	12,1	12,5	↓	11,5	11,9	↓
Biologia e Geologia	10,1	12,5	↓	10,6	12,9	↓
Economia A	8,5	-	-	13,3	13,8	↓
Geometria Descritiva A	8,3	13,5	↓	9,5	12,7	↓
Matemática A	9,3	12,1	↓	12,5	12,4	↓
Física e Química A	8,9	12,5	↓	11,0	12,9	↓
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	9,2	10,6	↓	11,9	11,2	↑
Literatura Portuguesa	-	-	-	14,4	12,4	↑
Total	10,0	13,0	↓	11,5	13,4	↓

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

A restrição desta abordagem, para 2014, aos alunos com pelo menos uma reprovação ao longo do seu percurso escolar apresenta uma maior diversidade de situações face ao atrás exposto. No 4º ano, o único aluno com idade igual ou superior à habitual para frequentar o nível de escolaridade apresentou notas iguais à disciplina de Matemática nas duas modalidades de avaliação e nota de frequência mais elevada que a de prova final na disciplina de Português. No 6º ano de escolaridade, à exceção de Português no Externato Capitão Santiago de Carvalho, em todos os outros estabelecimentos, quer a Matemática quer a Português, as médias das provas finais foram sempre inferiores às da avaliação interna (Quadro 41). No 9º ano, apenas o Externato Capitão Santiago de Carvalho, a Matemática, e a EBI/S Fundão, a Português, obtiveram uma média inferior no exame relativamente à avaliação contínua. Este foi o ano de escolaridade com maior número de situações de igualdade entre os

resultados médios (Quadro 42). Por último, no Ensino Secundário, só na EBI/S Fundão se observaram médias de frequência inferiores às dos exames nacionais, tendo ocorrido nas disciplinas de Desenho A, História A e Geografia A. Para além desta exceção, o Externato Capitão Santiago de Carvalho apresentou a mesma média em ambas as avaliações à disciplina de Português. As restantes corresponderam a diminuições da média de exame face à nota de frequência (Quadro 43).

Quadro 41 - Média da prova final e da frequência dos alunos com pelo menos uma reprovção, no 6º ano de escolaridade, 2014.

Unidade de Ensino	Português			Matemática			Total		
	Média	Frequência	Prova vs. Frequência	Média	Frequência	Prova vs. Frequência	Média	Frequência	Prova vs. Frequência
	Provas Finais			Provas Finais			Provas Finais		
EBI/S Fundão	2,2	3,0	↓	1,3	2,0	↓	1,8	2,5	↓
EBI Serra da Gardunha	2,6	2,8	↓	2,0	2,8	↓	2,3	2,8	↓
Externato Capitão Santiago de Carvalho	2,0	2,0	=	2,0	3,0	↓	2,0	2,3	↓
Total	2,3	2,6	↓	1,8	2,6	↓	2,0	2,5	↓

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Quadro 42 - Média da prova final e da frequência dos alunos com pelo menos uma reprovção, no 9º ano de escolaridade, 2014.

Unidade de Ensino	Português			Matemática			Total		
	Média	Frequência	Prova vs. Frequência	Média	Frequência	Prova vs. Frequência	Média	Frequência	Prova vs. Frequência
	Provas Finais			Provas Finais			Provas Finais		
EBI/S Fundão	2,5	3,0	↓	2,0	2,0	=	2,3	2,5	↓
EBI Serra da Gardunha	2,0	-	-	2,0	-	-	2,0	-	-
EBI Silvares	3,0	3,0	=	2,0	2,0	=	2,5	2,5	=
Externato Capitão Santiago de Carvalho	2,5	2,2	↑	2,0	2,8	↓	2,3	2,5	↓
Total	2,5	2,7	↓	2,0	2,3	↓	2,3	2,5	↓

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Quadro 43 - Média do exame nacional e da frequência dos alunos com pelo menos uma reprovção, no Ensino Secundário, 2014.

Disciplina	EBI/S Fundão			Externato Santiago de Carvalho		
	Média Exames Nacionais	Média Frequência	Exame vs. Frequência	Média Exames Nacionais	Média Frequência	Exame vs. Frequência
	Valores			Valores		
Desenho A	14,9	14,0	↑	-	-	-
Geografia A	13,6	11,0	↑	10,5	-	-
Economia A	13,0	-	-	-	-	-
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	12,0	-	-	-	-	-
História A	10,1	10,0	↑	7,8	12,0	↓
História e Cultura das Artes	9,6	11,0	↓	-	-	-
Português	9,2	11,3	↓	11,3	11,3	=
Geometria Descritiva A	8,9	14,0	↓	-	-	-
Inglês	7,3	-	-	-	-	-
Biologia e Geologia	7,2	11,0	↓	8,5	11,0	↓
Filosofia	6,8	11,0	↓	-	-	-
Física e Química A	4,6	10,1	↓	6,1	11,0	↓
Matemática A	3,1	-	-	4,9	10,4	↓
Total	7,2	11,0	↓	7,6	11,1	↓

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

3.1. Contextos sociais, económicos e culturais e os resultados escolares

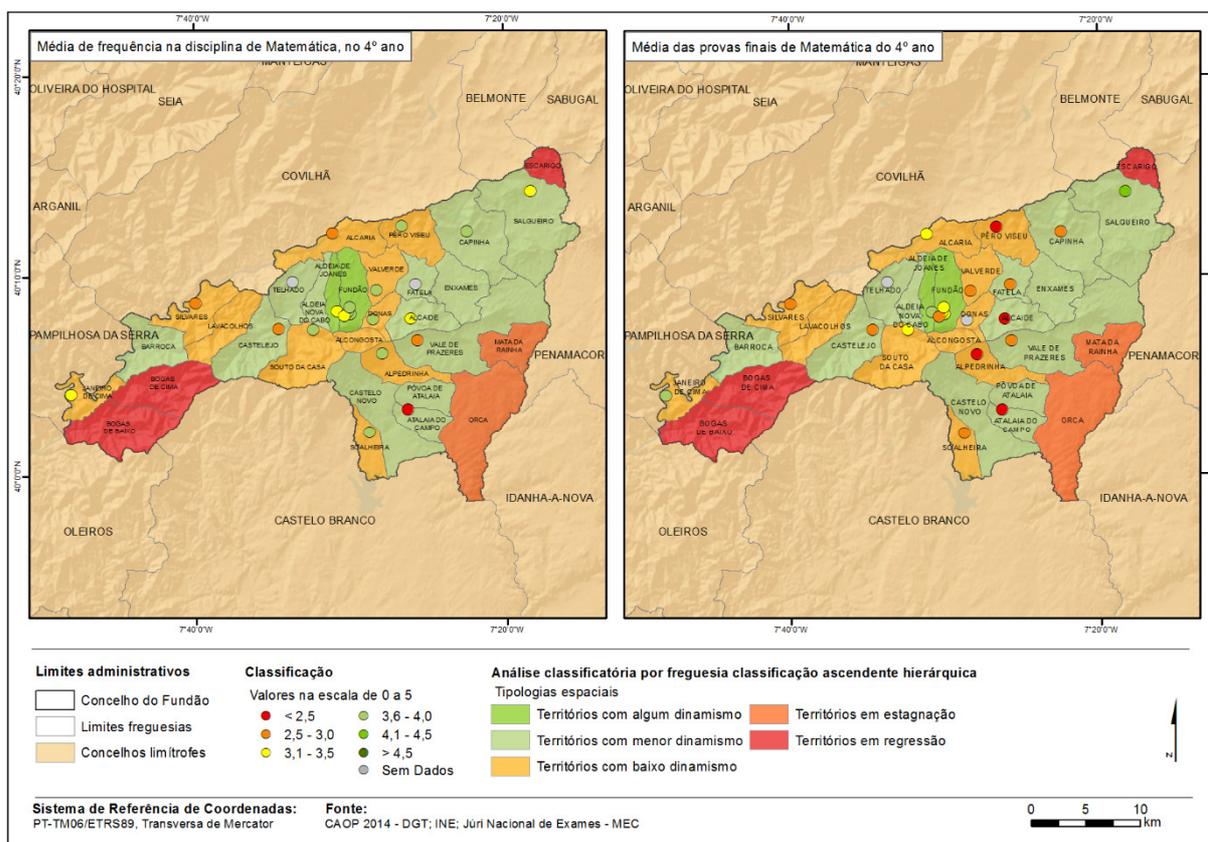
Quando se pensa no território como agente educador para o aluno, evidenciando os contextos sociais, económicos e culturais em que a escola se insere, importa destacar que, no 1º ciclo¹⁵ também não é evidente uma

¹⁵ Esta análise cinge-se apenas ao 1º ciclo, e no caso concreto deste relatório, pelos motivos já evidenciados, ao 4º ano de escolaridade, na medida em que a dispersão da rede educativa permite uma melhor identificação dos contextos territoriais dos alunos, uma vez que na sua maioria, esses frequentam escolas da sua área de residência, existindo fluxos de pequena dimensão e distância física. Para os restantes ciclos

relação unívoca com os resultados escolares, o que ganha expressão na disciplina de Matemática e nos resultados das provas finais (Figura 39 e Figura 40).

Este facto remete para a necessidade de analisar, de forma integrada, todos os elementos que intervêm na educação do aluno, sejam intrínsecos a ele próprio, aos contextos familiares, comunitários ou territorialmente mais alargados mas, também, à escola e aos conteúdos programáticos.

Ainda que a investigação mostre que existe uma relação entre o capital cultural dos alunos e o seu sucesso escolar, os resultados que se apresentam não evidenciam de forma clara essa análise, uma vez que a quantificação do capital cultural através de indicadores é complexa, sendo as práticas comportamentais difíceis de expressar por variáveis simplificadas; e ainda que o possam ser, essas variáveis não estão disponíveis em bases de dados nacionais de acesso generalizado (requerendo estudos diversos ao nível comportamental). Tratando-se de questões maioritariamente imateriais, torna-se complexa a leitura, sendo também, as condicionantes do sucesso escolar imensas, torando, igualmente, difícil a definição de uma relação causa – efeito única. Se é certo que o contexto que envolve o aluno interfere na sua aprendizagem, será certo que as rotinas que ele desenvolve diariamente, como a alimentação, o número de horas que dorme e outras práticas diárias, influenciarão também de forma expressiva.

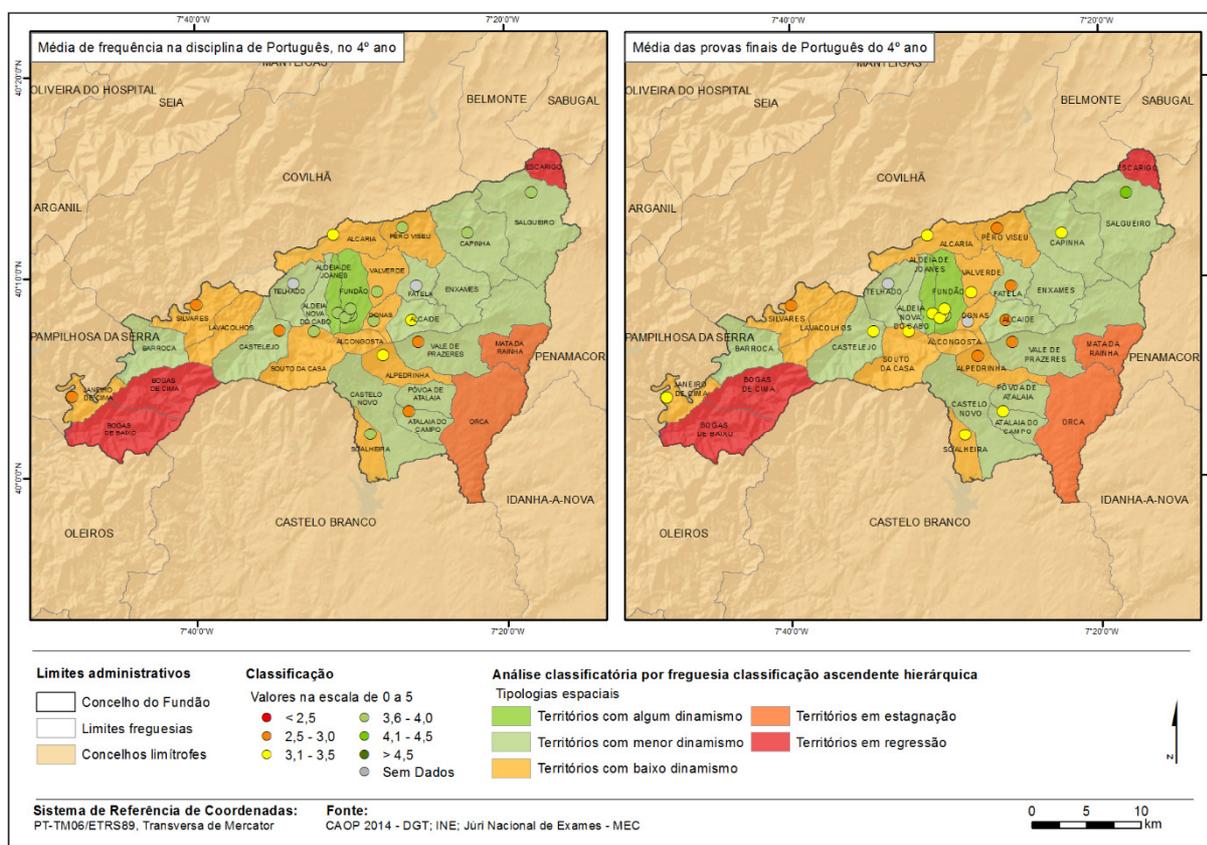


Fonte: INE – Censos 2011, Júri Nacional de Exames- MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 39 – Resultados escolares na disciplina de Matemática e contextos territoriais em que as escolas se inserem.

uma abordagem deste género, embora necessária, requereria obter dados com outros níveis de pormenor, exigindo uma localização precisa da residência de cada aluno. Também ao nível do 1º CEB seria interessante a aplicação de uma metodologia que primasse pela localização da residência dos alunos, em vez da associação da escola a um território envolvente.

Assim, não sendo possível a análise de outros dados, por ausência de informação, para uma melhor radiografia do território, importaria recolher dados associados às suas carências ao nível da ação social, tempo demorado até à escola e rotinas diárias realizadas, pelo que só com um estudo de caso de pormenor se poderiam avançar mais relações. Mesmo assim, a ACP com a análise dos resultados, constitui-se como um ponto de partida, evidenciando os territórios onde a intervenção educativa deve acontecer também *fora dos muros da escola*, de forma a aumentar os fatores de sucesso educativo para os jovens. Por outro lado, ainda que não se consiga verificar a relação entre as condicionantes e o sucesso, uma vez que a ACP categoriza o território a partir de comportamentos semelhantes das e entre as variáveis, seria interessante perceber a variação dos resultados em territórios pertencentes ao mesmo *cluster*, bem como as diferenciações entre as disciplinas.



Fonte: INE – Censos 2011, Júri Nacional de Exames- MEC e Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 40 – Resultados escolares na disciplina de Português e contextos territoriais em que as escolas se inserem.

4. TRANSIÇÕES, RETENÇÕES E DESISTÊNCIAS

As transições e retenções surgem, no modelo de avaliação nacional, como o culminar do processo de avaliação anual do aluno. Consoante a classificação que lhe é atribuída, quer pela modalidade de avaliação interna, quer pela conjugação desta com a avaliação externa, o aluno progride ou fica retido relativamente ao ano de escolaridade e, se for o caso, o ciclo a que corresponde o ano letivo que se encontra a finalizar. Esta decisão expressa-se pelas menções de *transitou* e *não transitou* no final de cada ano de escolaridade, ou *aprovado* e *não aprovado* no final de cada ciclo.

Apesar da diferenciação nos critérios de classificação e nos requisitos para aprovação (art.º 13.º do Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro e art.º 18.º da Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto), quer no ensino básico, quer no Ensino Secundário, o alcance de notas positivas é fulcral para a transição/conclusão de ano de escolaridade. Assim, para o ensino básico é estabelecida a classificação inferior ao nível 3 como potencial de retenção e, por isso, fator de menor sucesso escolar (numa escala entre 0 e 5). Já no Ensino Secundário esse patamar é limitado nos 10 valores (numa escola entre 0 e 20). No entanto, e mais concretamente no ensino básico, existe uma diferenciação no peso das disciplinas para a efetivação da retenção, sendo dada maior importância a Português e Matemática.

A questão das retenções parece apresentar alguma controvérsia, com principal destaque para as implicações que podem ter na construção de percursos de sucesso. Indo ao encontro do referido ao nível da contextualização teórica, a aparente preocupação com as consequências de uma retenção nas crianças, expressa nos n.ºs 3 e 4 do art.º 12º do Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, impedindo as reprovações no 1º ano do 1º CEB e a possibilidade de, embora ficando retido, o aluno continuar integrado na turma que frequentava no ano letivo anterior, parece desvanecer no artigo seguinte do mesmo diploma legal quando se afirma que “a retenção em qualquer um dos ciclos do ensino básico implica a repetição de todas as componentes do currículo do respetivo ano de escolaridade”. No Ensino Secundário este processo aparenta uma maior agilidade, na medida em que se verifica uma certa facilidade na continuação do plano curricular, tendo apenas de repetir a disciplina em que o aluno não transitou. Existe ainda a possibilidade, à semelhança do ensino básico, embora nesse seja menos vulgar, de obter aprovação à disciplina pelo processo de prova de equivalência à frequência.

Todavia, esta diferenciação no Ensino Secundário, quando se abordam as questões do insucesso escolar, e numa lógica dos percursos escolares individuais, pode não acarretar grandes diferenciações na modelação dos alunos marcados pelo insucesso, uma vez que esses repetem as disciplinas sem qualquer alteração de planos de trabalho individuais. Aliando-se a outros fatores, o desinteresse criado pela escola associado ao insucesso e retenção pode levar a um abandono do sistema de ensino. Importa referir que, embora não tendo valores de referência, a procura de vias profissionalizantes aparece associada a percursos de insucesso na via regular de ensino, o que não permite avaliar a equidade de respostas educativas de qualidade para todos (sendo certo que, até para aceder a algumas ofertas profissionais é fator discriminatório o ter ficado retido no seu percurso escolar, pelo menos um ano).

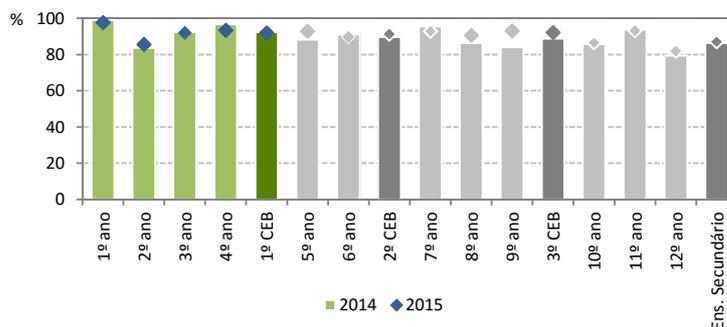
De facto, o abandono escolar precoce¹⁶ tem-se constituído como um dos indicadores do insucesso escolar, tendo origem em fatores como os baixos recursos económicos que obrigam a saída dos alunos do sistema de ensino para a procura de trabalho remunerado, um contexto familiar destruturado, com baixas qualificações e sem incentivo à continuidade dos estudos e a prática de um conjunto de comportamentos desviantes como o consumo de álcool, tabaco e drogas. O *Estratégia Europa 2020*, neste contexto, expressa o objetivo de reduzir a taxa de abandono escolar precoce para valores que, para o caso da região Centro de Portugal, deverão rondar os 10%.

¹⁶ Número de indivíduos entre os 18 e os 24 anos que não concluiu o ensino secundário e não se encontra a frequentar o sistema educativo ou um curso de formação profissional, relacionado com a população total na mesma faixa etária (Justino *et al.*, 2014). A análise deste indicador para o concelho do Fundão é realizada no relatório da “Oferta Formativa no Município: Diagnóstico e Propostas de Intervenção” – Volume IV do Projeto Educativo Local do Município do Fundão.

4.1. 1º Ciclo do Ensino Básico

O 1º Ciclo do Ensino Básico é o nível de ensino que costuma apresentar as maiores taxas de transição. Isto pode estar relacionado com o facto de se tratar do primeiro contacto com a educação formal, em que os conteúdos lecionados são ainda de pouca complexidade e/ou com a monodocência, que pode permitir um trabalho de proximidade que garante um maior acompanhamento dos alunos, ajudando-os de forma mais eficaz na aquisição de conhecimentos e competências.

No concelho do Fundão, esta premissa verificou-se no ano letivo 2013/14, com o registo de uma taxa de transição/conclusão de 92,2%. Este valor, ao reduzir para os 91,9% no ano letivo seguinte, retira o 1º Ciclo dessa posição dianteira¹⁷. O 1º ano de escolaridade é aquele que apresenta a maior taxa de transição fruto do imposto por regulamento legal, evitando as reprovações no início do percurso escolar. No entanto, esta medida parece repercutir-se num aumento das retenções dos alunos no 2º ano de escolaridade, uma vez que as possíveis dificuldades de aprendizagem não foram colmatadas. De facto assiste-se a um aumento da taxa de transição ao longo dos restantes anos do 1º CEB (Figura 41) mas, no entanto, o valor de retenções atingido no concelho ao nível do 2º ano e, de seguida, do 3º e 4º deverá merecer reflexão, bem como a sua dispersão pelas escolas, uma vez que há um conjunto de alunos que ficam marcados com um percurso de insucesso desde o nível mais baixo de ensino.



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 41 – Taxa de transição/conclusão, no 1º CEB, no concelho do Fundão, 2014 e 2015.

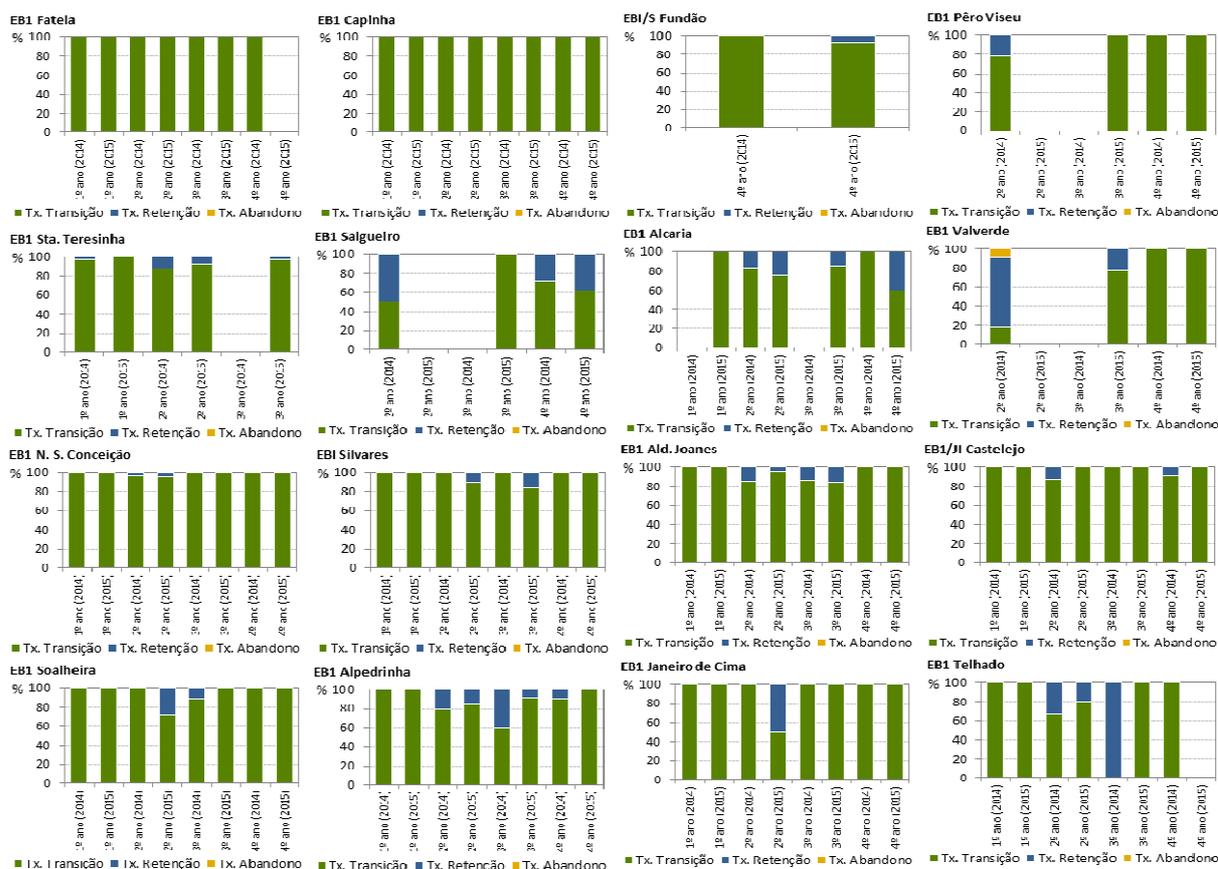
Importa destacar que, se apenas existe um aluno, pela análise dos alunos que realizaram exames no 4º ano em 2014, com idade acima do pretendido, o Fundão parece acompanhar a tendência nacional, de aumento de retenções nos últimos anos (ainda que não se possa verificar uma tendência de território nos últimos dois, sendo apenas clara a melhoria dos resultados escolares evidenciada neste relatório). Importa destacar, ainda, que este facto se possa dever às mudanças de políticas introduzidas no sistema educativo (e.g. metas curriculares, ausência de apoios escolares) e mesmo ao aumento de situações de crise económica e social, condições que, como foi referido no contexto teórico, podem influenciar com os possíveis resultados escolares.

A evolução da taxa de transição e a posição relativa dos agrupamentos de escolas no contexto do sucesso escolar não se mostrou estável no período em análise. Em 2013/14, o Agrupamento de Escolas do Fundão (88,4%)

¹⁷ Estes dados não contemplam os valores relativos à EBI Serra da Gardunha, na medida em que não foram obtidas informações desagregadas que permitissem esta abordagem (apenas foi fornecido o número de matriculados).

apresentava um valor inferior ao da Gardunha e Xisto (93,5%), enquanto no ano seguinte as posições se alteraram, pelo aumento da taxa de transição no primeiro caso (93,3%) e a redução no segundo (91,4%). A observação dos anos de escolaridade demonstra uma diminuição das percentagens de transição em todos os anos no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, sendo as maiores quebras nos 1º e 2º anos de escolaridade. No Agrupamento de Escolas do Fundão as reduções ocorreram apenas nos 3º e 4º anos.

Enquanto neste último caso a principal condicionante foi o aumento do número de retenções, com destaque para a EB1 Salgueiro e EB1 Alcaria, no caso do Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, para além dessas situações (e.g. EB1 Telhado, EB1 Alpedrinha e EB1 Alcaide), juntam-se ainda casos de abandono escolar – EB1 Souto da Casa, EB1 Atalaias, EB1 Donas, EB1 Vale de Prazeres e, com menor peso, EB1 Tílias (Figura 42). Estes poderão corresponder, no essencial, a alunos de etnia cigana que, ao longo do ano letivo, iniciam um processo, mais ou menos gradual, de ausência nas aulas, culminando na desistência. Esta temática exige, assim, uma reflexão acerca das metodologias de aprendizagem necessárias para estes alunos. Para além disso, se assim for, parece ser importante um trabalho com a comunidade cigana em geral presente no concelho, no sentido da sua integração e sensibilização para a necessidade e importância da educação/formação.



(continua)

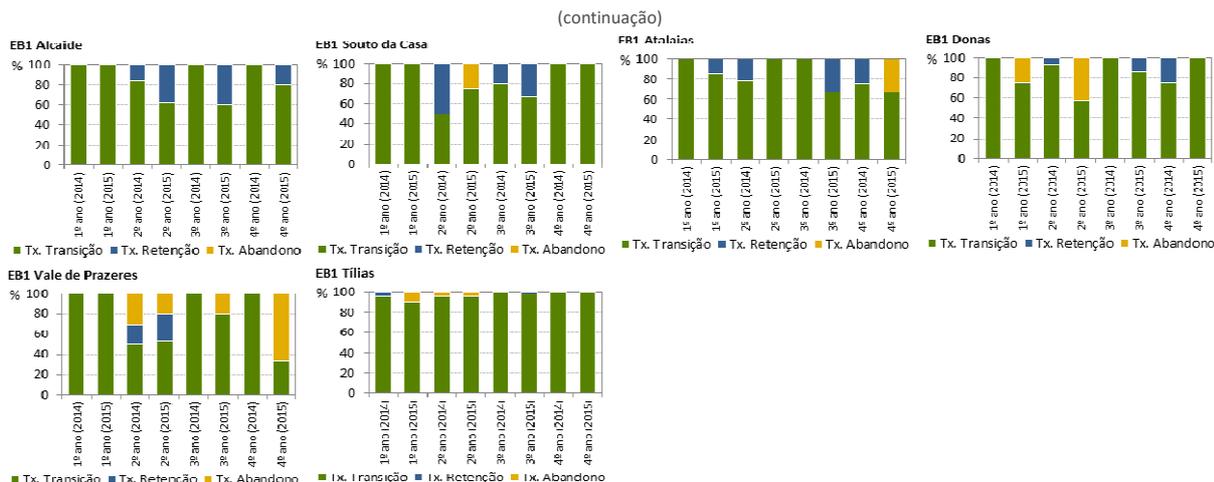
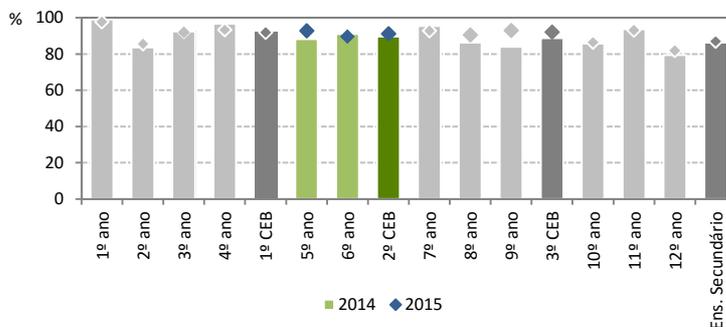


Figura 42 – Taxas de transição, retenção e abandono no 1º CEB, nas escolas do concelho do Fundão, 2014 e 2015.

4.2. 2º Ciclo do Ensino Básico

O 2º CEB apresenta uma diminuição da taxa de transição face ao ciclo anterior, sendo essa mais notável em 2013/14 relativamente ao ano letivo seguinte. Neste ciclo denota-se um aumento das transições com a passagem de ano de escolaridade: em 2014 a taxa de transição no 5º ano foi de 88,1% e no 6º ano de 91,6%. No entanto, o decréscimo assinalado no ano letivo 2014/15 culminou numa superação da taxa de transição no 5º ano de escolaridade face ao valor no 6º ano (92,9% e 89,7% respetivamente) (Figura 43).



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.
 Figura 43 - Taxa de transição/conclusão, no 2º CEB, no concelho do Fundão, 2014 e 2015.

Apesar do aumento da percentagem de transições no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, o do Fundão apresentou sempre taxas de transição superiores. Na EBI/S Fundão a taxa de transição no 5º ano foi superior à do 6º ano em 2013/14, ocorrendo o contrário no ano letivo seguinte. Por sua vez, no Agrupamento Gardunha e Xisto a EBI Silvares obteve, nesta ótica, melhores resultados que a EBI Serra da Gardunha em todos os anos de escolaridade no período de análise. Todavia, este último estabelecimento conseguiu uma melhoria nos valores entre 2014 e 2015.

Como principais condicionantes do sucesso nessa escola surgem, por um lado as retenções, com maior ênfase em 2014, mas também, e ganhando expressão em 2015, o abandono escolar, expressado apenas no 5º ano de escolaridade (5,4% dos alunos em 2014 e 6,7% em 2015). A EBI Silvares foi, nos dois anos letivos, a escola que apresentou menores taxas de retenção. Verifique-se, ainda, que em todas as escolas há uma tendência para o aumento das retenções no 6º ano de escolaridade (Quadro 44).

Quadro 44 – Taxas de transição, retenção e abandono no 2º CEB, nas escolas do concelho do Fundão, 2014 e 2015.

		EBI/S Fundão		EBI Silvares		EBI Serra da Gardunha	
		2014	2015	2014	2015	2014	2015
5º ano	Taxa de Transição (%)	91,0	93,5	95,5	100,0	82,6	91,1
	Taxa de Retenção (%)	9,0	6,5	4,5	0,0	12,0	2,2
	Taxa de Abandono (%)	0,0	0,0	0,0	0,0	5,4	6,7
	Alunos matriculados (Nº)	122	107	22	13	92	90
6º ano	Taxa de Transição (%)	91,9	89,4	100,0	94,7	88,0	88,9
	Taxa de Retenção (%)	8,1	10,6	0,0	5,3	12,0	11,1
	Taxa de Abandono (%)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Alunos matriculados (Nº)	111	123	24	19	100	90
2º CEB	Taxa de Transição (%)	91,4	91,3	97,8	96,9	85,4	90,0
	Taxa de Retenção (%)	8,6	8,7	2,2	3,1	12,0	6,7
	Taxa de Abandono (%)	0,0	0,0	0,0	0,0	2,6	3,3
	Alunos matriculados (Nº)	233	230	46	32	192	180

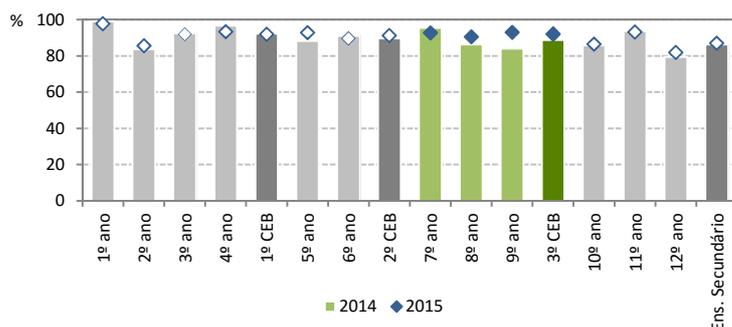
Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

4.3. 3º Ciclo do Ensino Básico

No 3º ciclo, a tendência da continuada diminuição da taxa de transição com o avanço nos níveis de escolaridade, apenas se expressou em 2013/14, tendo no ano letivo seguinte o valor concelhio superado as taxas dos 1º e 2º ciclos. Também neste ciclo se assistiu a uma inversão da tendência evolutiva desta variável do primeiro ao último ano de escolaridade. No entanto, essa ocorrência cinge-se apenas ao primeiro ano letivo em análise, retomando o aumento das transições, à exceção do 7º ano de escolaridade, com a passagem dos níveis de ensino, em 2015 (Figura 44).

O Agrupamento de Escolas do Fundão apresentou a taxa de transição no 3º CEB mais elevada no ano letivo 2013/14, tomando esse lugar, embora com um valor mais baixo, o Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto no ano seguinte. Para isso, contribuiu, essencialmente, a EBI Serra da Gardunha que, nos dois anos, atingiu maiores taxas, relativamente à EBI Silvares.

As maiores taxas de retenção foram registadas na EBI Silvares, atingindo aproximadamente os 33% no 9º ano e 31% no 8º ano, em 2014. Nesse mesmo ano, a EBI Serra da Gardunha apresentou um valor de 15,7% no 8º ano e de 24,1% no ano de escolaridade seguinte. A única ocorrência de abandono escolar registou-se no ano letivo 2013/14, na EBI Serra da Gardunha, no 9º ano de escolaridade (Quadro 45).



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 44 - Taxa de transição/conclusão, no 3º CEB, no concelho do Fundão, 2014 e 2015.

Quadro 45 – Taxas de transição, retenção e abandono no 3º CEB, nas escolas do concelho do Fundão, 2014 e 2015.

		EBI/S Fundão		EBI Silvares		EBI Serra da Gardunha	
		2014	2015	2014	2015	2014	2015
7º ano	Taxa de Transição (%)	99,1	94,1	93,3	96,2	90,9	90,2
	Taxa de Retenção (%)	0,9	5,9	6,7	3,8	9,1	9,8
	Taxa de Abandono (%)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Alunos matriculados (Nº)	117	102	15	26	88	92
8º ano	Taxa de Transição (%)	90,4	89,7	68,4	72,2	84,3	95,5
	Taxa de Retenção (%)	9,6	10,3	31,6	27,8	15,7	4,5
	Taxa de Abandono (%)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Alunos matriculados (Nº)	115	116	19	18	70	89
9º ano	Taxa de Transição (%)	91,1	91,1	66,7	100,0	74,1	95,1
	Taxa de Retenção (%)	8,9	8,9	33,3	0,0	24,1	4,9
	Taxa de Abandono (%)	0,0	0,0	0,0	0,0	1,7	0,0
	Alunos matriculados (Nº)	124	112	18	13	58	61
3º CEB	Taxa de Transição (%)	93,5	91,5	75,0	89,5	84,3	93,4
	Taxa de Retenção (%)	6,5	8,5	25,0	10,5	15,3	6,6
	Taxa de Abandono (%)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0
	Alunos matriculados (Nº)	356	330	52	57	216	242

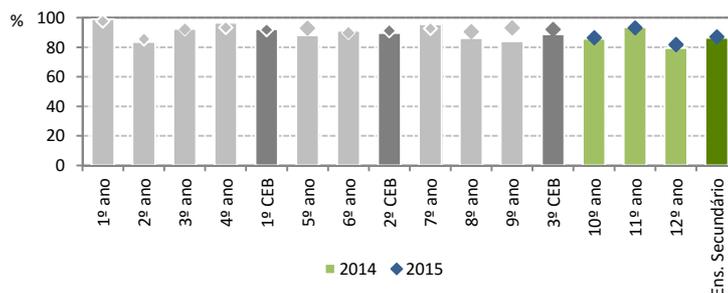
Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

4.4. Ensino Secundário

O Ensino Secundário demonstra o seu maior insucesso, no contexto de todos os ciclos de estudos, também pela análise das taxas de transição. Nos dois anos letivos que têm vindo a ser referenciados, foi este nível de ensino que apresentou as percentagens de transição mais baixas, tendo no entanto aumentado de 2013/14 para 2014/15 (86,4% e 87,1%, respetivamente) (Figura 45).

A análise dos valores do único estabelecimento de ensino sobre o qual se possuem dados demonstra, em todos os anos letivos, um valor mais alto da taxa de transição no 11º ano de escolaridade. Repare-se, no entanto, que esse foi o único nível em que o valor da taxa diminuiu no período em análise. O 12º ano foi sempre aquele que apresentou menores percentagens de transição/conclusão.

Por outro lado, denota-se um aumento do abandono escolar do 10º para o 12º ano, sendo este acompanhado também por um acréscimo de 2013/14 para 2014/15. Este aspeto pode ser indicativo de abandono do sistema de ensino ou de procura de outras vias de ensino. Por sua vez, as retenções diminuíram nesse período de referência, tendo sido o valor mais baixo registado no 11º ano (5,2%) (Quadro 46).



Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.
 Figura 45 - Taxa de transição/conclusão, no Ensino Secundário, no concelho do Fundão, 2014 e 2015.

Quadro 46 – Taxas de transição, retenção e abandono no Ensino Secundário, na EBI/S Fundão, 2014 e 2015.

		2014	2015
10º ano	Taxa de Transição (%)	85,7	86,5
	Taxa de Retenção (%)	14,3	11,9
	Taxa de Abandono (%)	0,0	1,6
	Alunos matriculados (Nº)	126	126
11º ano	Taxa de Transição (%)	93,6	93,1
	Taxa de Retenção (%)	6,4	5,2
	Taxa de Abandono (%)	0,0	1,7
	Alunos matriculados (Nº)	141	116
12º ano	Taxa de Transição (%)	79,4	81,8
	Taxa de Retenção (%)	19,9	15,7
	Taxa de Abandono (%)	0,7	2,5
	Alunos matriculados (Nº)	136	121
Ensino Secundário	Taxa de Transição (%)	86,4	87,1
	Taxa de Retenção (%)	13,4	11,0
	Taxa de Abandono (%)	0,2	1,9
	Alunos matriculados (Nº)	403	363

Fonte: Pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

4.5. Retenções e acessibilidade aos estabelecimentos de ensino

A análise da distância-tempo na sua associação ao número de retenções permite averiguar a existência de relações entre o tempo despendido nos trajetos casa-escola e este indicador de sucesso escolar dos alunos¹⁸. Sendo consideradas apenas as retenções ocorridas em 2014/2015 para os 2º e 3º CEB e Ensino Secundário (5º ao 12º anos de escolaridade), na globalidade do concelho, e tendo por base os quatro estabelecimentos de ensino que possuem estas ofertas (EBI/S Fundão, EBI Silvares, EBI Serra da Gardunha e Externato Capitão Santiago de Carvalho), não se confirma a relação entre essas duas variáveis.

O maior número de retenções ocorre em casos em que os alunos distam menos de 15 min da escola que frequentam (132 alunos), sendo o menor peso relativo face ao total de retenções por nível de ensino, registado no 3º CEB. Mesmo assim, em todas as situações nessa classe de distância-tempo concentram-se mais de 70% dos casos de retenção. O segundo maior número de alunos que não transitaram nesse ano letivo corresponde a situações cuja distância ao estabelecimento de ensino se baliza entre os 20 a 30 min. No entanto, esse é já um valor muito mais reduzido - apenas 14 alunos na totalidade dos ciclos de estudos (Quadro 47).

¹⁸ Com vista ao cálculo da distância-tempo, foi utilizada a metodologia desenvolvida por Figueiredo (2012) (Anexo II).

Quadro 47 - Alunos retidos no concelho do Fundão, segundo a distância tempo, por ano de escolaridade, 2014/2015¹⁹.

Distância tempo	Retenções																				Ensinos Secundário		Total	
	5º ano		6º ano		2º CEB		7º ano		8º ano		9º ano		3º CEB		10º ano		11º ano		12º ano		nº	%	nº	%
	min.	nº	%																					
[0-15[	14	15,73	21	12,88	35	13,89	20	11,70	17	11,56	10	9,35	47	12,95	14	14,29	13	15,12	23	22,12	50	17,36	132	14,62
[15-20[	0	-	1	14,29	1	14,29	1	100,00	3	75,00	2	100,00	6	100,00	1	25,00	0	-	1	-	2	50,00	9	52,94
[20-30[	2	40,00	3	37,50	5	38,46	2	100,00	3	60,00	0	-	5	83,33	4	57,14	0	-	0	-	4	57,14	14	53,85
[30-45[	0	-	0	-	0	-	0	-	1	100,00	0	-	1	100,00	1	100,00	0	-	1	100,00	2	100,00	3	100,00
Total	16	17,78	25	14,53	41	15,65	23	14,84	24	16,22	12	11,43	59	17,15	20	22,47	13	15,29	25	26,88	58	21,72	158	18,10

Fonte: Adaptado a partir das pautas de avaliação das escolas do concelho do Fundão.

Essa tendência é expressa também aquando da análise individual de cada estabelecimento de ensino, sendo mais evidente nos casos do Externato Capitão Santiago de Carvalho, EBI/S Fundão e EBI Serra da Gardunha. No primeiro caso, todos os alunos retidos distam menos de 15 minutos do estabelecimento de ensino (Quadro 48 e Figura 46). Na EBI/S Fundão 78 alunos retidos demoravam menos de 15 minutos no trajeto casa-escola, correspondendo esse valor a aproximadamente 83% das situações de retenção. Embora o maior número de alunos retidos com estas características tenha sido registado no Ensino Secundário, o peso desta classe de distância-tempo no total de retenções era maior no 3º CEB (Quadro 49 e Figura 47). No caso da EBI Serra da Gardunha, o efetivo de alunos retidos cuja distância-tempo era inferior a 15 min era de 26, sendo, também, o seu peso relativo em função do total de retenções menor – cerca de 81%. Embora o número de retenções tenha sido igual nos dois ciclos de estudos, no 2º CEB verificou-se uma maior quantidade de alunos na menor classe de distância-tempo (Quadro 50 e Figura 48).

Quadro 48 - Alunos retidos no Externato Capitão Santiago de Carvalho, segundo a distância tempo, por ano de escolaridade, 2014/2015.

Distância tempo	Retenções																				Ensinos		Total	
	5º ano		6º ano		2º CEB		7º ano		8º ano		9º ano		3º CEB		10º ano		11º ano		12º ano		nº	%	nº	%
	min.	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%															
[0-15[	2	50,0	3	50,0	5	50,0	7	36,8	2	22,2	2	50,0	11	34,4	5	23,8	1	100	4	33,3	10	29,4	26	34,2
Total	2	50,0	3	50,0	5	50,0	7	36,8	2	22,2	2	50,0	11	34,4	5	23,8	1	100	4	33,3	10	29,4	26	34,2

Fonte: Adaptado a partir das pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Quadro 49 - Alunos retidos na EBI/S Fundão, segundo a distância tempo, por ano de escolaridade, 2014/2015.

Distância tempo	Retenções																				Ensinos		Total	
	5º ano		6º ano		2º CEB		7º ano		8º ano		9º ano		3º CEB		10º ano		11º ano		12º ano		nº	%	nº	%
	min.	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%					
[0-15[	6	9,23	10	10,20	16	9,82	5	6,25	11	13,25	6	8,57	22	9,44	9	11,69	12	14,12	19	20,65	40	15,75	78	12,00
[15-20[	0	0,00	1	14,29	1	14,29	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2	100,00	1	25,00	0	0,00	1	0,00	2	50,00	5	38,46
[20-30[	1	25,00	1	100,00	2	40,00	1	100,00	1	50,00	0	0,00	2	66,67	4	57,14	0	0,00	0	0,00	4	57,14	8	53,33
[30-45[	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	100,00	2	100,00	2	100,00
Total	7	10,14	12	11,32	19	10,86	6	7,41	12	14,12	8	11,11	26	10,92	15	16,85	12	14,12	21	22,58	48	17,98	93	13,68

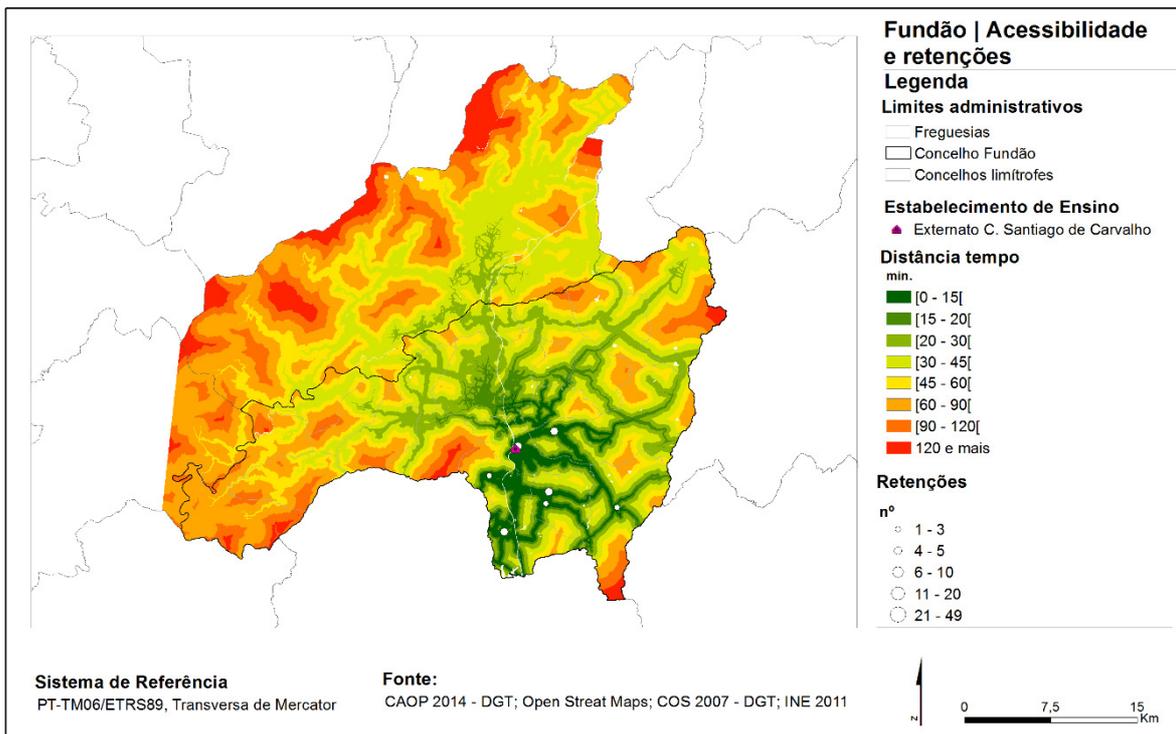
Fonte: Adaptado a partir das pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Quadro 50 - Alunos retidos na EBI Serra da Gardunha, segundo a distância tempo, por ano de escolaridade, 2014/2015.

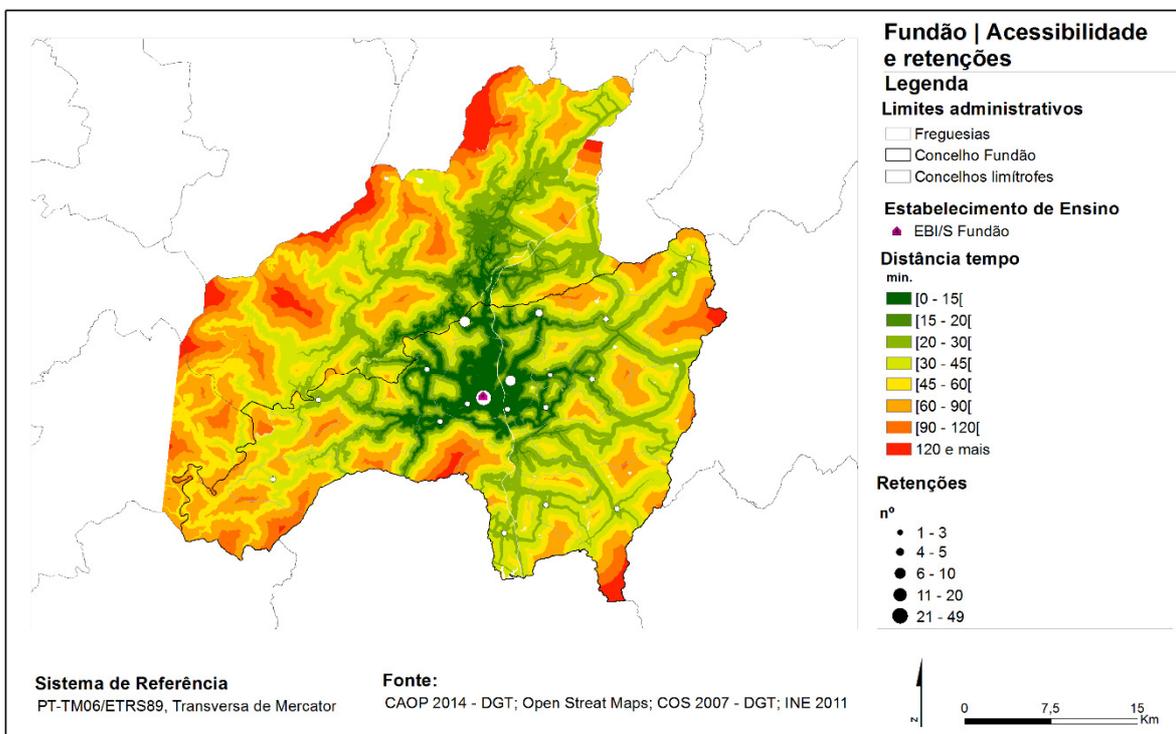
Distância tempo	Retenções														Total	
	5º ano		6º ano		2º CEB		7º ano		8º ano		9º ano		3º CEB		nº	%
	min.	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%			
[0-15[	6	30,00	8	13,56	14	17,72	7	11,29	3	6,67	2	6,06	12	15,38	26	16,56
[15-20[	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	0,00	1	0,00
[20-30[	1	100,00	1	33,33	2	50,00	1	100,00	1	100,00	0	0,00	2	200,00	4	80,00
[30-45[	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	100,00	1	100,00
Total	7	33,33	9	14,52	16	19,28	9	14,06	5	10,64	2	6,06	16	20,00	32	19,63

Fonte: Adaptado a partir das pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

¹⁹ Para o cálculo das percentagens foram tomadas as matrículas por lugar de residência, calculando depois a distância-tempo a esses pontos, sendo apenas considerados os lugares em que existiram retenções.

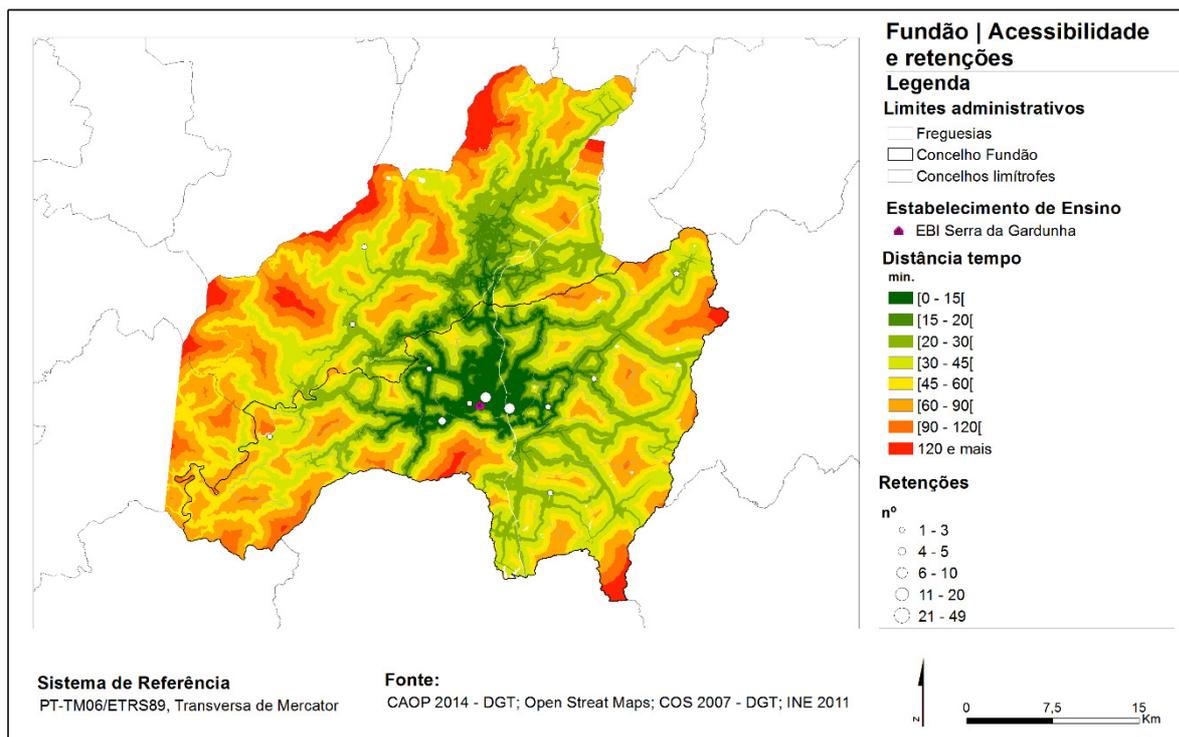


Fonte: Adaptado a partir das pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.
 Figura 46 - Distância-tempo e retenções: Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2014/15.



Fonte: Adaptado a partir das pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.
 Figura 47 - Distância-tempo e retenções: EBI/S Fundão, 2014/15.

As retenções na EBI Silvares demonstram um padrão de distribuição diferente. O maior número de alunos retidos demorava no percurso casa-escola entre 15 a 20 min (3 alunos), tendo, no entanto, as outras duas classes de distância-tempo (0 a 15 min e 20 a 30 min) um valor muito aproximado de alunos – 2 alunos retidos, respetivamente. Deve referir-se que apenas neste estabelecimento de ensino e no 2º CEB se verifica a correspondência entre a maior distância-tempo e o maior número de retenções, não podendo no entanto ser tomado como exemplo, visto tratar-se de um único caso (Quadro 51 e Figura 49).



Fonte: Adaptado a partir das pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 48 – Distância-tempo e retenções: EBI Serra da Gardunha, 2014/15.

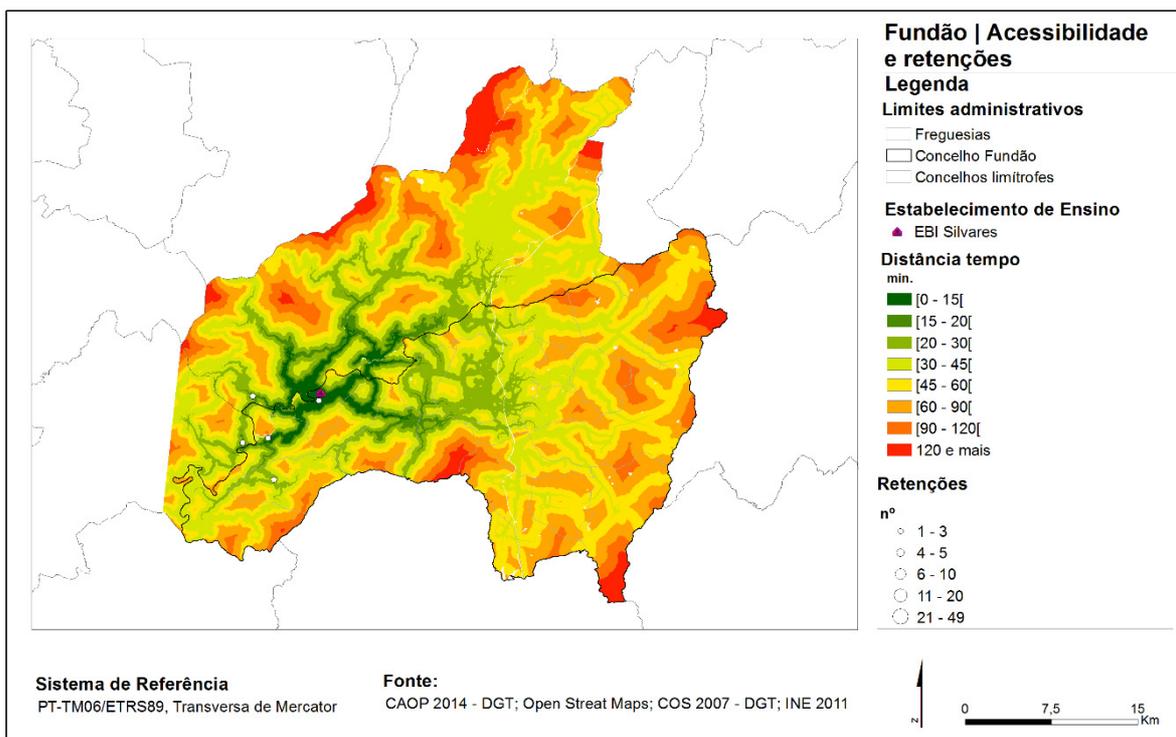
Quadro 51 - Alunos retidos na EBI Silvares, segundo a distância tempo, por ano de escolaridade, 2014/2015.

Distância tempo min.	5º ano		6º ano		2º CEB		7º ano		8º ano		9º ano		3º CEB		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
[0-15[	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	10,00	1	10,00	0	0,00	2	10,00	2	10,00
[15-20[	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	75,00	0	0,00	3	75,00	3	75,00
[20-30[	0	0,00	1	25,00	1	25,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	1	50,00	2	33,33
Total	0	0,00	1	25,00	1	25,00	1	10,00	5	31,25	0	0,00	6	23,08	7	23,33

Fonte: Adaptado a partir das pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Considerando a premissa de que a morosidade no trajeto casa-escola influencia o sucesso escolar dos alunos e, mais especificamente, as maiores distâncias tempo repercutem-se em resultados mais baixos, toma-se que os alunos cujas residências são mais próximas ao estabelecimento de ensino que frequentam devem obter maior sucesso escolar que aqueles que residem a maiores distâncias. Nesta abordagem que deve ser considerada como algo redutora, depreende-se que se em classes de distância-tempo mais baixa se concentrar um maior número de alunos com retenções, então, se esses deveriam estar mais capacitados à obtenção de maiores níveis de sucesso, essas deverão ser, numa ótica de operacionalização de planos de combate ao insucesso escolar, as áreas de

intervenção prioritária. Nesta lógica, os dados apresentados anteriormente revelam uma necessidade de intervenção num contexto de proximidade, que pode ser tomada como abordagem prioritária para a melhoria do sucesso escolar. No entanto, e como já mencionado, esse depende de inúmeros fatores e da sua conjugação de forma diversificada, atendendo aos contextos e perfis dos alunos, da escola e dos territórios. Nessa lógica, a abordagem apresentada carece da integração da complexidade de todos os elementos que o condicionam.



Fonte: Adaptado a partir das pautas de avaliação dos agrupamentos de escolas do concelho do Fundão.

Figura 49 – Distância-tempo e retenções: EBI Silvares, 2014/15.

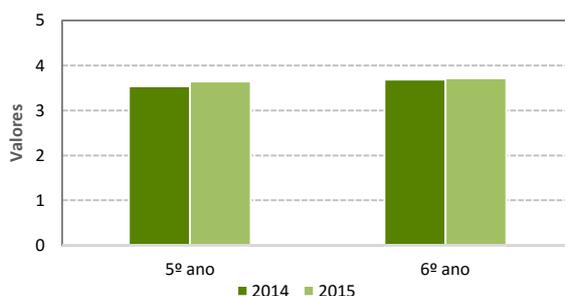


IV. EXTERNATO CAPITÃO SANTIAGO DE CARVALHO

Conforme referido na metodologia, a disponibilização das pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho apenas numa fase terminal do presente documento, levou à opção pelo apenso da informação referente a essa fonte num ponto isolado de relatório. Assim, em seguida efetua-se uma análise aos resultados da avaliação interna para os anos letivos 2013/14 e 2014/15 e das provas finais e exames nacionais de 2015, seguindo as lógicas metodológicas atrás mencionadas.

1. AVALIAÇÃO CONTÍNUA

O 2º Ciclo do Ensino Básico apresentava nos dois anos letivos em análises médias globais de frequência positivas – aproximadamente 3,6. Em ambos os anos letivos, o 5º ano de escolaridade registou uma média mais baixa, tendo-se assistido, à semelhança de do todo nacional e nos diferentes níveis de ensino, a um aumento da classificação média em 2014/2015. Essa foi sentida no 6º ano de escolaridade do Externato mantendo, assim, a continuidade de uma posição mais favorável (Figura 50).

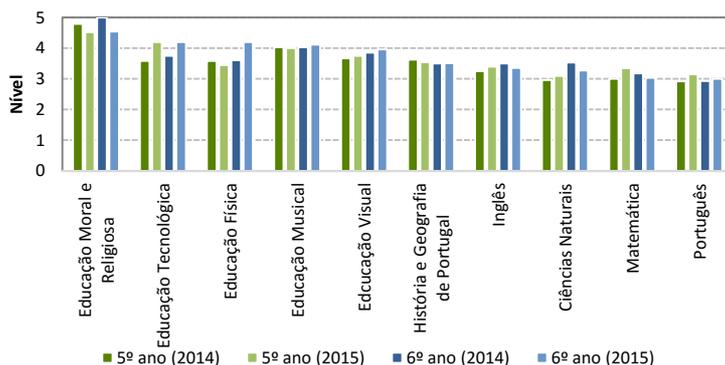


Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Figura 50 – Média de frequência no 2º CEB no Externato Capitão Santiago de Carvalho, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.

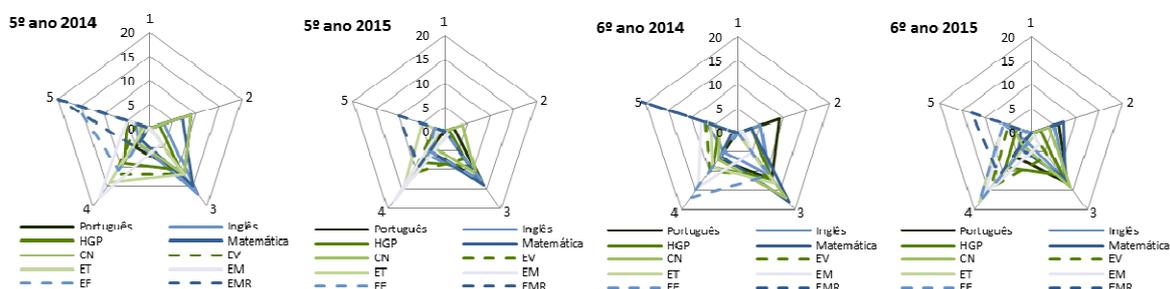
À semelhança dos restantes estabelecimentos de ensino, também neste caso, as disciplinas de maior componente prática apresentavam classificações médias mais altas, a que seguem as de História e Geografia de Portugal. As menores classificações médias foram obtidas nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais, tendo-se, nestes dois últimos casos, registado mesmo uma diminuição do valor no 6º ano de escolaridade, de 2013/14 para 2014/15 (Figura 51).

Essa ideia é ainda vista pela análise da distribuição dos alunos por nível de classificação, já que, nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais se destaca uma concentração do efetivo no nível 2, enquanto em disciplinas como Educação Moral e Religiosa, Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica essa concentração ocorria nos níveis 4 e 5. Refira-se ainda que enquanto no 5º ano de escolaridade, de 2013/14 para 2014/15 existiu uma redução dos alunos com níveis mais baixos e um realce das classificações medianas, no 6º ano de escolaridade, em 2014/15 registou-se uma maior dispersão dos alunos pelos diferentes níveis de classificação, reforçando-se até o número de disciplinas com concentrações de alunos no nível 2 (Figura 52).



Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

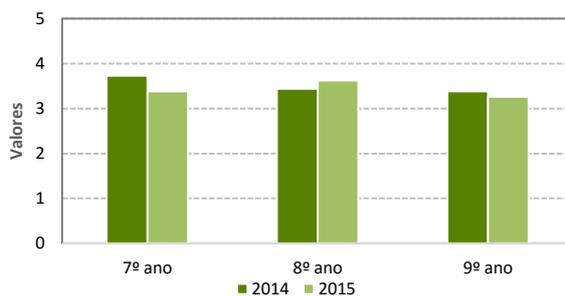
Figura 51 - Média de frequência, por disciplina, no 2º CEB, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.



Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Figura 52 - Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 2º CEB, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

O 3º CEB apresentava, relativamente ao ciclo de estudos anterior, uma ligeira quebra nas médias globais. Para além disso, o comportamento entre os dois anos letivos foi mais heterogéneo, apresentando o 7º e 9º anos de escolaridade uma redução da classificação média e o 8º ano de escolaridade um aumento. De uma forma geral, existia ainda uma tendência para a redução da média de classificação de frequência do início para o fim do ciclo de estudos (Figura 53).

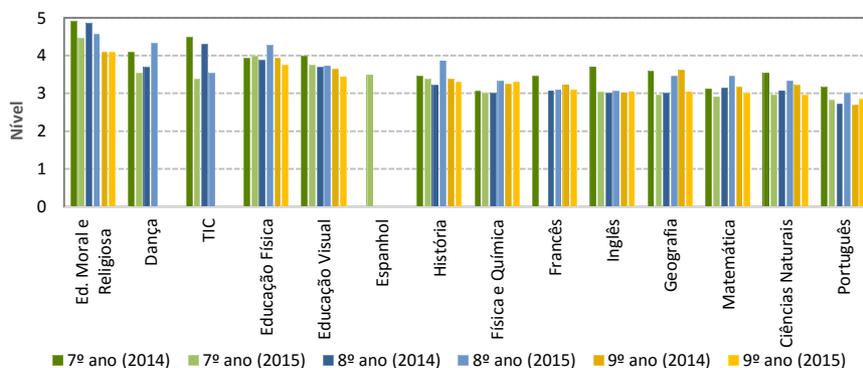


Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Figura 53 - Média de frequência no 3º CEB no Externato Capitão Santiago de Carvalho, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.

A tendência observada no 2º CEB, mantém-se no 3º ciclo: as médias mais elevadas registaram-se a Educação Moral e Religiosa, Dança, TIC, Educação Física e Educação Visual, mantendo-se Português, Ciências Naturais e Matemática com os valores mais baixos. É de salientar o facto de Física e Química apresentar uma

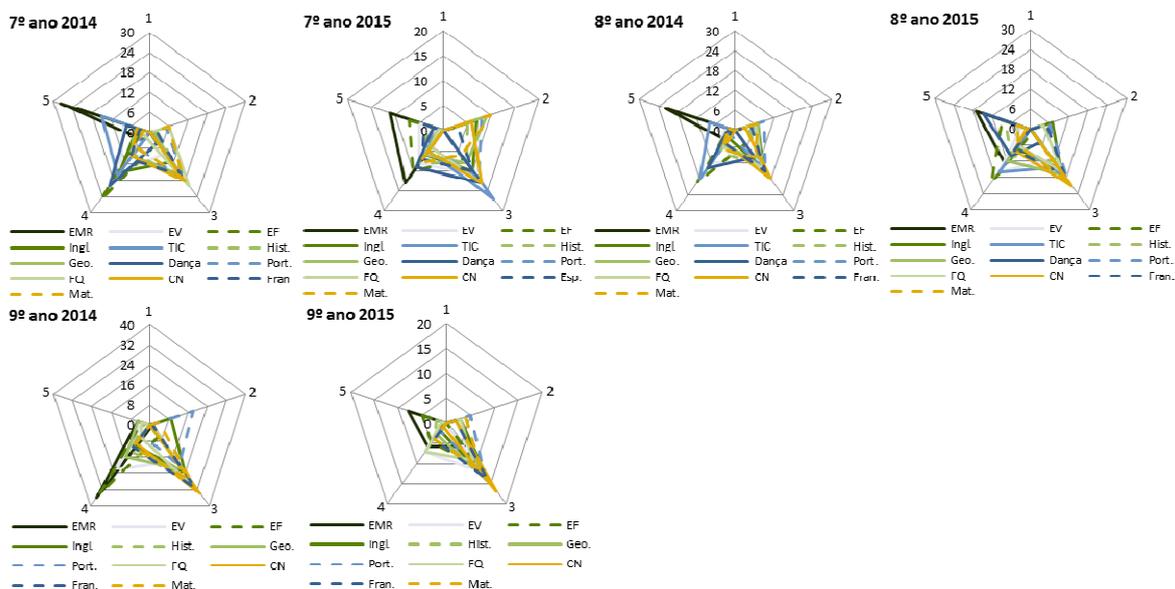
posição intermédia, registando-se um aumento das classificações do 7º para o 9º ano de escolaridade. Já a separação da História e da Geografia demonstram as maiores debilidades sentidas nesta última, na medida em que ocupa uma posição próxima das três disciplinas com resultados mais baixos (Figura 54).



Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Figura 54 - Média de frequência, por disciplina, no 3º CEB, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

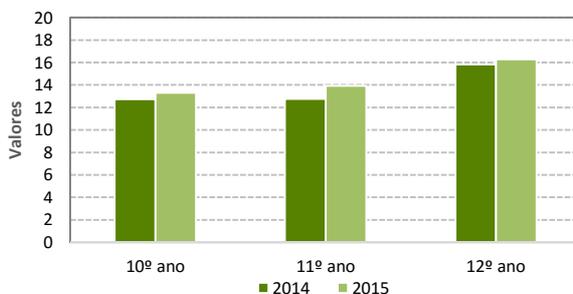
A distribuição dos alunos por níveis de classificação enfatiza o peso dos níveis negativos no 7º ano de escolaridade, com maior destaque em 2014/15. Aí destacavam-se disciplinas como Ciências Naturais, Português, Matemática, Inglês e História. Os outros dois anos de escolaridade centravam um maior número de alunos no nível 3, sendo os níveis negativos plasmados em disciplinas como Português, Inglês, Matemática e Física e Química (Figura 55).



Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Figura 55 - Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 3º CEB, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Embora a mudança de escala de avaliação não permita uma conclusão muito assertiva, parece não existir uma quebra das médias de avaliação interna na passagem do 3º ciclo para o Ensino Secundário. Para além disso, verificou-se um acréscimo dos valores de 2013/14 para 2015/16, acompanhada de um aumento das classificações do 10º para o 12º ano (Figura 56).

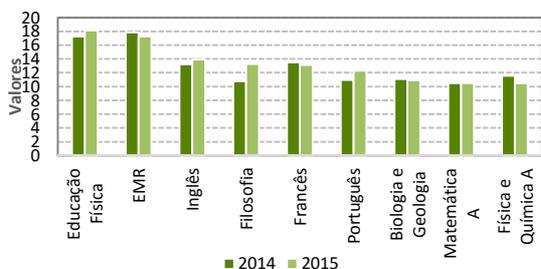


Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Figura 56 - Média de frequência no Ensino Secundário no Externato Capitão Santiago de Carvalho, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.

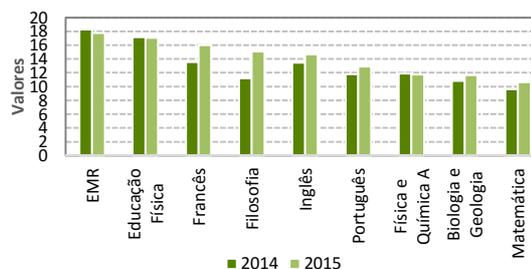
Simultaneamente, parece existir uma continuidade nas áreas programáticas de maior debilidade para os alunos. Na medida em que a oferta formativa dos anos letivos em análise se centrava, fundamentalmente, no Curso de Ciências e Tecnologias, as classificações médias mais baixas correspondiam às disciplinas específicas desse curso – Matemática A, Física e Química A e Biologia e Geologia – estando, por isso, intimamente ligadas às áreas das Ciências e Matemática cujas debilidades já se vinham a fazer sentir nos ciclos de estudos antecedentes (Figura 56 e Figura 57). No entanto, no 12º ano, se a posição de Matemática se manteve, a disciplina anual de continuação da área da Biologia assumiu uma posição dianteira (Figura 58).

De um modo geral, também as restantes disciplinas anuais apresentaram uma maior concentração dos alunos em valores de classificação interna mais elevados, o que se repercutiu em médias também elas mais altas. As disciplinas de línguas, quer portuguesa, quer estrangeiras, apresentavam uma distribuição heterogénea dos alunos por classificações entre os 16 e os 10 valores. Também com alguma heterogeneidade, mas entre níveis de classificação mais baixos, atingindo já valores negativos, encontravam-se as disciplinas de Filosofia, Física e Química A e Biologia e Geologia. Matemática A detinha praticamente todos os alunos em valores de classificação abaixo de 10 (Figura 60).



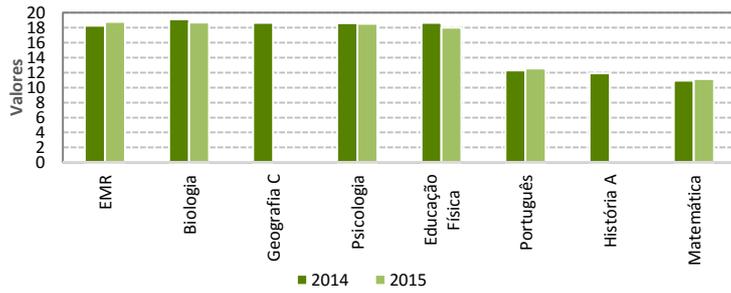
Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Figura 57 - Média de frequência, por disciplina, no 10º ano, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.



Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Figura 58 - Média de frequência, por disciplina, no 11º ano, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.



Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Figura 59 - Média de frequência, por disciplina, no 12º ano, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

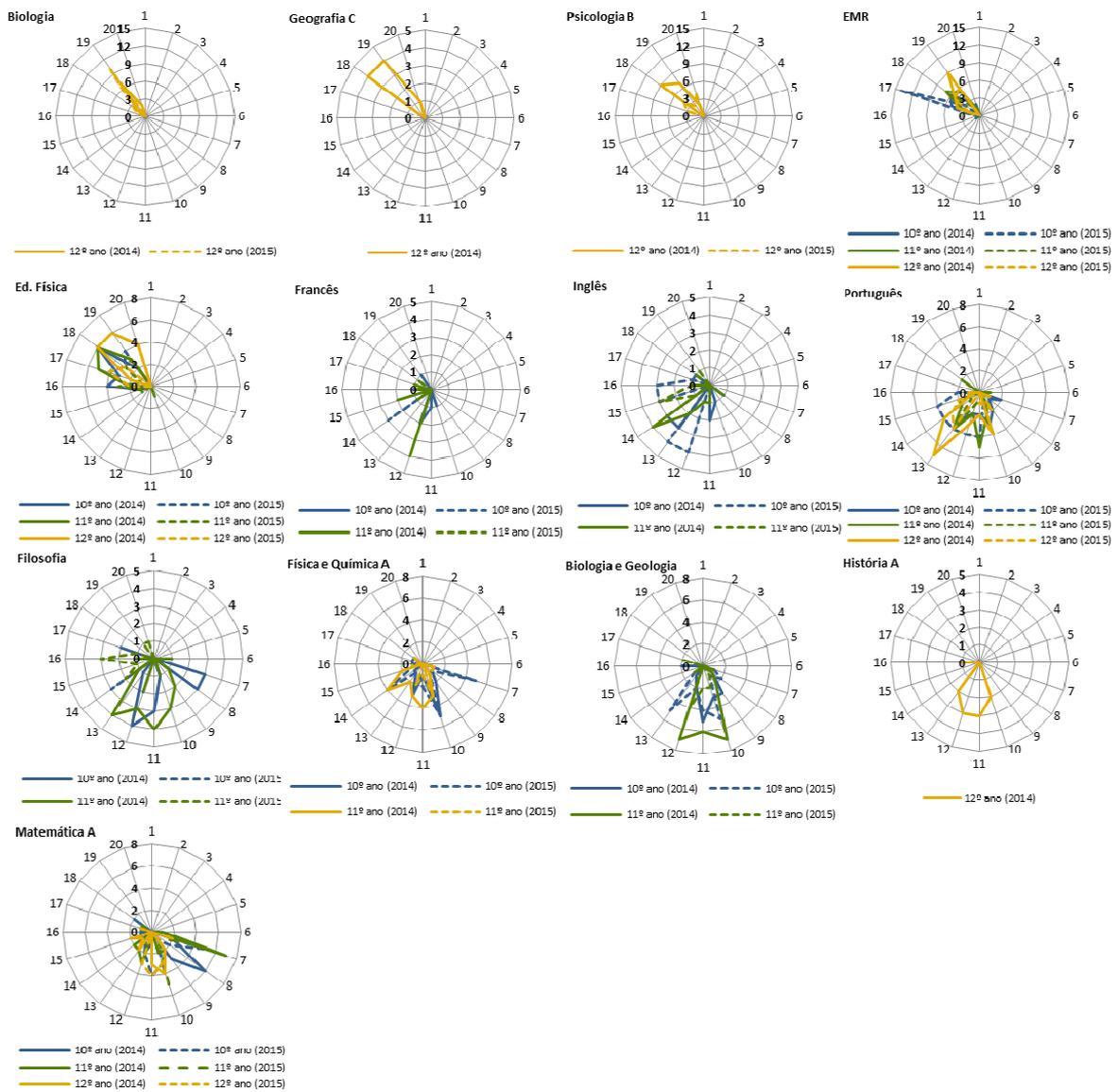


Figura 60 - Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do Ensino Secundário, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

2. RESULTADOS DAS PROVAS FINAIS E EXAMES NACIONAIS

No presente ponto do relatório, são apresentados os valores das provas finais e dos exames nacionais relativos ao ano de 2015, na medida em que os resultados do ano anterior já se encontram integrados no ponto 2 do capítulo da Análise dos dados. Servem, assim, os próximos parágrafos como complemento à informação anteriormente analisada.

No ano de 2015, a média global das provas finais do 6º ano de escolaridade aproximou-se do nível 3, tendo sido superiores a português (3,3). Quer a Português, quer a Matemática, as classificações médias registadas nesse ano foram superiores às classificações de 2014 (Quadro 52). A diferenciação entre as disciplinas é também perceptível pelo facto de o maior número de alunos, no caso de Português, se concentrar no nível 3, enquanto a Matemática esse facto, e com um maior efetivo, ocorrer no nível 2. No entanto, percebe-se que existe uma segregação de grupos de alunos nessa disciplina, que distingue as classificações negativas daquelas que já são relativamente positivas (Quadro 53).

Quadro 52 – Média das provas finais do 6º ano de escolaridade, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Disciplina	2014	2015	Var.
Português	2,9	3,3	↑
Matemática	1,9	3,0	↑
Total	2,4	3,1	↑

Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Quadro 53 – Distribuição dos alunos por classificação nas provas finais de 6º ano, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2015.

Disciplina	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Português	1	2	12	9	1
Matemática	1	9	6	8	1
Total	2	11	18	17	2

Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

No 9º ano de escolaridade as médias das provas finais apresentaram uma redução relativamente às do 6º ano, sendo a média global de 2,6. Este valor resultou em grande parte na média das classificações obtidas com na disciplina de matemática, não alcançando o nível 2. Neste último caso, e ao contrário da outra disciplina e do que aconteceu no ano letivo anterior, assistiu-se a uma diminuição do valor face a 2014 (Quadro 54).

A diferenciação entre disciplinas foi neste caso marcada, não só pelo peso dos alunos com nível 2 a Matemática, mas na junção a esses de um quantitativo de alunos que obtiveram nível 1. De uma forma geral, nas duas disciplinas, diluiu-se o peso dos alunos com níveis de classificação iguais ou superiores a 4 (Quadro 55).

Quadro 54 – Média das provas finais do 9º ano de escolaridade, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Disciplina	2014	2015	Var.
Português	2,9	3,2	↑
Matemática	2,4	1,9	↓
Total	2,6	2,6	=

Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Quadro 55 – Distribuição dos alunos por classificação nas provas finais de 9º ano, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2015.

Disciplina	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Português	0	3	11	2	2
Matemática	5	10	2	1	0
Total	5	13	13	3	2

Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

No Ensino Secundário, em 2015, a média global fixou-se ligeiramente acima dos 10 valores (100 pontos). Biologia e Geologia foi a disciplina que registou a média mais baixa, sendo mesmo negativa (97,4 pontos). Português era a disciplina com maior média, no entanto não ultrapassando os 12 valores. Tendo como referência o ano de 2013/14, em todas as disciplinas se registou um aumento da média dos exames nacionais para 2014/15 (Quadro 56).

Quadro 56 – Média dos exames nacionais do Ensino Secundário, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Disciplina	Exames		Média	Var.
	2015 Nº	2014 pontos	2015	
Português	13	114,9	118,5	↑
Matemática A	13	62,2	108,3	↑
Física e Química A	8	58,5	106,9	↑
Biologia e Geologia	9	77,9	97,4	↑
Total	43	75,1	108,8	↑

Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

A distribuição dos alunos por classificação obtida nos exames nacionais demonstra uma maior concentração em valores negativos (70 a 99 pontos) com destaque para as disciplinas de Matemática A e Biologia Geologia. A disciplina de Física e Química A foi a que demonstrou maior dispersão de alunos nos diferentes níveis de classificação, apresentando 2 alunos com classificações entre os 0 a 69 pontos, 70 a 99 pontos e 120 a 139 pontos. Português, foi a disciplina que concentrou mais alunos num nível mais elevado – 120 a 139 pontos (Quadro 57).

Quadro 57 – Distribuição dos alunos por classificação nos exames nacionais do Ensino Secundário, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2015.

Disciplina	Exames Nacionais com notas de							Exames	Pior Nota	Melhor Nota
	0 a 69 pontos	70 a 99 pontos	100 a 119 pontos	120 a 139 pontos	140 a 159 pontos	160 a 179 pontos	180 a 200 pontos			
Português	0	4	1	6	2	0	0	13	78,0	155,0
Matemática A	1	5	3	1	2	1	0	13	69,0	171,0
Física e Química A	2	2	1	2	0	0	1	8	61,0	188,0
Biologia e Geologia	2	5	0	0	0	2	0	9	60,0	175,0
Total	5	16	5	9	4	3	1	43	60,0	188,0

Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

3. AVALIAÇÃO INTERNA E AVALIAÇÃO EXTERNA: COMPARAÇÃO

A comparação entre os resultados da avaliação interna e da avaliação externa demonstra resultados superiores em todas as disciplinas nas notas de frequência. A exceção ocorreu apenas na disciplina de Português no 6º e 9º anos de escolaridade, com as médias das provas finais a registarem valores mais elevados. Note-se, contudo, que as diferenças entre as duas metodologias de avaliação na disciplina de Português eram inferiores às de Matemática (Quadro 58).

No Ensino Secundário, as diferenças entre a média das notas de frequência e das notas dos exames nacionais foram superiores no ano 2014. Nesse mesmo ano, o maior afastamento registou-se a Física e Química A e a Matemática A, sendo superiores a 4 valores (Quadro 59).

Quadro 58 - Média da prova final e da frequência no 6º e 9º anos de escolaridade, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Ano de escolaridade	Português						Matemática					
	2014			2015			2014			2015		
	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.	Prova	Frequência	Var.
		Nível		Nível		Nível	Nível		Nível		Nível	
6º ano	2,9	2,9	=	3,3	3,0	↑	1,9	3,2	↓	3,0	3,0	=
9º ano	2,9	2,7	↑	3,2	2,9	↑	2,4	3,2	↓	2,0	3,0	↓

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Quadro 59 - Média da prova final e da frequência no Ensino Secundário, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Disciplina	2014			2015		
	Exame	Frequência	Var.	Exame	Frequência	Var.
	Valores			Valores		
Português	11,5	12,3	↓	11,8	12,5	↓
Matemática A	6,2	10,9	↓	10,8	11,2	↓
Física e Química A	5,9	11,9	↓	10,7	11,7	↓
Biologia e Geologia	7,8	10,8	↓	9,7	11,7	↓
Total	7,5	11,5	↓	10,9	11,8	↓

Fonte: Júri Nacional de Exames – MEC e Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.

4. TRANSIÇÕES, RETENÇÕES E DESISTÊNCIAS

Pensar o sucesso escolar numa perspetiva única de transição/conclusão do ano de escolaridade frequentado num determinado ano letivo, leva a concluir um aumento gradual desse do 2º Ciclo do Ensino Básico para o Ensino Secundário. Para além disso, de 2013/14 para 2014/15 verificou-se também um aumento das taxas de transição em todos os ciclos de estudos, tendo as únicas reduções ocorrido no 7º e 9º anos de escolaridade.

Por seu turno o abandono escolar ocorre em duas situações distintas: ou no 6º ano de escolaridade, tendo ocorrido uma diminuição de 2013/14 para 2014/15 de cerca de 6%; ou no Ensino Secundário, verificando-se um aumento do 10º para o 12º ano (Quadro 60).

Quadro 60 – Taxas de transições, retenção e desistência no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2014 e 2015.

Ano de escolaridade	Taxa de Transição		Taxa de Retenção		Taxa de Abandono		Alunos matriculados	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
			%				Nº	
5º ano	80,6	92,0	19,4	8,0	0,0	0,0	31	25
6º ano	80,6	89,7	9,7	6,9	9,7	3,4	31	29
2º CEB	80,6	90,7	14,5	7,4	4,8	1,9	62	54
7º ano	93,8	72,0	6,3	28,0	0,0	0,0	32	25
8º ano	82,1	93,5	17,9	6,5	0,0	0,0	28	31
9º ano	97,7	81,8	2,3	18,2	0,0	0,0	43	22
3º CEB	92,2	83,3	7,8	16,7	0,0	0,0	103	78
10º ano	76,0	78,3	20,0	21,7	4,0	0,0	25	23
11º ano	78,6	81,0	17,9	14,3	3,6	4,8	28	21
12º ano	64,5	68,4	32,3	26,3	3,2	5,3	31	19
Ens. Secundário	72,6	76,2	23,8	20,6	3,6	3,2	84	63
Total	82,7	83,1	14,9	15,4	2,4	1,5	249	195

Fonte: Pautas de avaliação do Externato Capitão Santiago de Carvalho.



V. RECOMENDAÇÕES

O diagnóstico para a procura de estratégias que transformem o município do Fundão num território verdadeiramente educativo não poderia deixar de incluir uma análise aos indicadores de sucesso escolar, sendo estes tão importantes na procura de percursos pessoais, escolares e profissionais mais aliciantes e felizes por parte dos diferentes cidadãos. Se é certo que um PEL deverá acontecer fora da escola, planeando diferentes momentos de aprendizagem, com diferentes estruturas, será igualmente certo, também, que sem a escola assumir na sua missão um conjunto de mudanças, colocando os alunos e a sua aprendizagem no centro do processo, (trans)formando-os em agentes de mudança, as alterações que se ambicionam não acontecerão, sendo esta entidade chave na equidade social e na construção de percursos de sucesso para todos, merecendo o apoio de toda a comunidade na execução das tarefas inerentes à sua missão.

O sistema de ensino tem sido alvo de críticas e mudanças constantes, levando até a uma descrença por parte da comunidade, aspeto que um Projeto Educativo Local deve contrariar de forma construtiva e diferenciadora, envolvendo e valorizando os diferentes agentes do território na procura de estratégias para a sua melhoria. Neste sentido, para a melhoria dos resultados dos alunos e respetiva aquisição de competências o papel do professor deverá ser valorizado e reforçado, devendo este ser encarado por todos (e até por si próprio) como profissional do conhecimento no território, com toda a valorização e responsabilidade que essa função deve exigir. No entanto, a análise dos resultados escolares não surge, neste contexto, como uma avaliação de professores mas, antes, com a premissa de identificar os comportamentos dos alunos ao nível dos seus resultados, identificando necessidades nas quais o município deverá investir estrategicamente, para que se desenvolvam estratégias que os apoiem no seu dia-a-dia.

Em jeito de síntese, há várias mudanças que um projeto educativo local deverá assumir como estratégicas, alterando culturalmente realidades que, decerto, atendendo aos diferentes estudos realizados ao nível académico (alguns deles apresentados no contexto teórico), irão alterar resultados educativos, entre eles:

CONHECER OS ALUNOS

É importante que se criem e planeiem práticas que contemplem os interesses dos envolvidos, em particular dos alunos, de forma a partir de si e dos seus conhecimentos, valorizando-os e enriquecendo-os nos diferentes níveis de ensino, bem como o seu capital cultural (pessoal, familiar e de comunidade).

AUMENTAR O NÍVEL DE TRABALHO EFETIVOS DOS ALUNOS NAS ESCOLAS, CRIANDO CIDADÃOS AUTÓNOMOS, RESPONSÁVEIS E ATIVOS

Atendendo ao tipo de metodologias utilizadas pelas escolas, parece ser evidente que os alunos *trabalham* pouco nos estabelecimentos de ensino, uma vez que normalmente ouvem o professor na escola e, só depois, praticam em casa, onde não têm ajuda para o processo, nem sabem como e o que fazer para superar as suas dúvidas, sendo a aprendizagem muito dependente do professor. Assim, importa criar estratégias e momentos de aprendizagem em que os alunos possam ser ativos nesse processo.

ALTERAR AS PRÁTICAS DE ENSINO, CRIANDO ESPAÇOS PARA OS ALUNOS PENSAREM E CONSTRUÍREM LIVREMENTE E DE FORMA ATIVA O SEU CONHECIMENTO

Ainda que seja uma metodologia necessária em alguns momentos, uma vez que mesmo as estratégias mais ativas não dispensam alguns momentos de transmissão de conteúdos, tem-se observado uma dependência por parte de muitos professores no que se refere ao “dar a matéria”, ou seja, à necessidade de falarem sobre todos os assuntos do currículo, privilegiando maioritariamente metodologias tradicionais de ensino, não querendo isto dizer que os alunos pensem e exercitem os conhecimentos que daí deviam advir. Atendendo ao perfil dos alunos e à necessidade de ser uma escola para todos, é muito importante que se utilizem metodologias mais ativas que, em contextos formais de aprendizagem, os coloquem a pensar e a construir ativamente o seu conhecimento.

CONSTRUIR HORÁRIOS ESCOLARES EM FUNÇÃO DAS APRENDIZAGENS PRETENDIDAS

O critério para escolha das diferentes disciplinas e horários escolares dos alunos, normalmente, não parece ser pensado em função das aprendizagens pretendidas para os diferentes momentos do dia e da turma, nem atendendo à sua composição ou às estratégias já definidas para implementação.

DIVERSIFICAR OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os métodos e instrumentos de avaliação utilizados para quantificar a aprendizagem dos alunos internamente nas escolas devem ser diversificados, articulados e partilhados entre diferentes escolas e disciplinas, uma vez que a avaliação é maioritariamente escrita (testes e exames), valorizando apenas os alunos que conseguem expressar os seus conhecimentos por esta via.

AUMENTAR A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NOS PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÃO

O processo de decisão é, quase sempre, unicamente dos professores, não sendo os alunos normalmente chamados a pensar em soluções com carácter decisivo nas escolas. Para motivar os alunos e fazer com que esses façam verdadeiramente parte da escola é importante que se sintam envolvidos e que existam mecanismos que fomentem este envolvimento e participação. Mais do que envolver os alunos na procura de soluções para a sua comunidade escolar, onde são parte ativa, estar-se-ão a formar cidadãos capazes de participar e decidir em sociedade.

REFORÇAR A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO

Ainda que seja muito importante que a escola atue ao nível do *saber-estar*, *saber-ser* e *saber-fazer*, no âmbito de um PEL o foco da escola deverá estar no aumento das competências ao nível do conhecimento, do *saber-saber*, pois os professores deverão ser profissionais do conhecimento e na escola os alunos devem encontrar diferentes espaços e estratégias de construção do mesmo, dando sentido ao conhecimento e às aprendizagens, abrindo-se ao seu território – uma escola *sem muros*.

AUMENTAR PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO ENTRE DOCENTES

Os professores parecem trabalhar sozinhos nas suas salas ou, em alguns casos, com um ou outro colega pontualmente. É importante que este agente de mudança e profissional do conhecimento tenha espaço e momentos em que valorize a reflexão entre pares e a procura de estratégias para os alunos, uma vez que uma turma tem vários professores a pensarem pedagogicamente para ela. Estas estratégias devem ser partilhadas e articuladas entre todos os grupos, de preferência até de forma interdisciplinar, relacionando-se em momentos de trabalho e de avaliação.

APROXIMAR E ENVOLVER OS PAIS NA VIDA ESCOLAR

Os pais e encarregados de educação parecem afastar-se da escola, à medida que o nível de ensino aumenta, desconhecendo as opções e percursos dos seus filhos ou educandos. Ainda que possa não implicar a mesma frequência de ida à escola em todos os níveis de ensino, é importante que se criem estratégias adequadas às suas necessidades e que aproximem os pais das respetivas realidades escolares, ajudando-os e envolvendo-os na procura de percursos de sucesso para os seus educandos. Importa que estes percebam que podem e devem participar, necessitando de (in)formação assertiva e adequada às suas características.

CRIAR ESPAÇOS TERRITORIAIS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem não deve estar confinada ao espaço formal de ensino e o território, através do planeamento a partir dos seus recursos (materiais e imateriais), deverá assumir-se como recurso educativo, sendo um meio e um fim de aprendizagem. Importa que os jovens tenham cada vez mais momentos diversificados de formação, que podem acontecer em diferentes espaços, aproveitando as mais-valias do território que envolve as diferentes escolas, aumentando os seus conhecimentos sobre o mesmo e dando sentido às suas aprendizagens, olhando o global a partir do local e o local a partir do global.

Sabe-se que o papel e a função que se desafia as escolas e os agrupamentos a assumir é muito importante e complexo. Por isso, importa que existam estratégias que apoiem esta missão, colaborativamente, com toda a comunidade. Neste sentido, os resultados apresentados neste diagnóstico deverão ajudar os diferentes agentes a construir e adaptar a sua atuação, indo ao encontro das necessidades dos alunos.

Numa análise global que permita uma procura de caminhos para o sucesso escolar, parece ser evidente que os resultados dos alunos são muito homogêneos entre si, situando-se maioritariamente a um nível médio, movendo-se por vezes, mais ao nível negativo, facto que existe ao longo de todos os níveis de ensino. Este tipo de perfil de resultados, com a ausência de grande percentagem de valores de classificações altos, evidencia a necessidade de se criarem **estratégias para todos os alunos**, para que se possam solidificar aprendizagens e melhorar resultados de uma forma global.

No que se refere aos piores resultados, ainda que a **Matemática** se distinga como a área que reúne as médias mais baixas desde o início da formação dos jovens, e por isso mereça estratégias claras de melhoria desses resultados, áreas mais ao nível das ciências e até, em alguns casos, das línguas requerem atenção na procura dessas estratégias, recomendando-se, por isso, projetos interdisciplinares e de abertura ao território, uma vez que, à exceção de alguns casos, as áreas das expressão e da Religião Moral e Católica, é importante que se criem outras formas de aprendizagem para os alunos nas diferentes materiais, reforçando os conhecimentos necessários. O **Português**, ainda que com resultados quase sempre superiores que a Matemática merece uma atenção também de destaque, na medida em que a literacia ao nível da oralidade, leitura e escrita é objeto de avaliação mas, também, transversal a todas as disciplinas e, como tal, deverá ser reforçada.

Por sua vez, sendo parte da estratégia do município a aposta nas línguas, quer ao nível do **Inglês**, quer do **Francês**, os resultados nestas áreas deverão merecer reflexão, quer no âmbito dos níveis atingidos, quer das competências adquiridas pelos jovens nos seus percursos escolares. É certo que existe, no território, um programa relacionado com o ensino bilingue mas este acontece apenas numa escola de ensino básico, devendo ser criadas estratégias que permitam reforçar estas competências em todos os alunos.

Relativamente às repetências, o município deverá assumir uma estratégia integrada de ensino, contribuindo para que a sua existência seja evitada ao máximo, não pelo facilitismo por que algumas medidas parecem ser rotuladas, mas por um **trabalho pedagógico adequado aquando da identificação das necessidades**.

Atendendo aos bons resultados das disciplinas de Educação Moral, Religiosa e Católica e de Educação Física, e ao tipo de conteúdos e respetivas metodologias abordadas, os docentes responsáveis poderão ser desafiados a participarem ou disponibilizarem alguns momentos e espaços de aprendizagem para a implementação de **projetos de cidadania e de prevenção de comportamentos de risco**, designadamente. No caso da primeira disciplina, como esta tem um carácter facultativo, se esta solução for uma opção a equacionar, dever-se-ão mobilizar os restantes alunos também para esses momentos.

As estratégias deverão ser transversais a todos os estabelecimentos de ensino. No entanto, dever-se-ão recolher os dados da Escola Profissional e resultados da oferta profissional do Agrupamento de Escolas do Fundão, pelo facto de terem integrados nos seus percursos mais de metade dos alunos que frequentam o Ensino Secundário, merecendo estes resultados igual reflexão. No entanto, sobre esses últimos, importará já destacar a necessidade de se criarem **programas de reforço de aprendizagens e estratégias para a realização dos exames nacionais**, com os alunos que o pretenderem, uma vez que aparentam ter resultados que não lhes possibilita o prosseguimento de estudos para o Ensino Superior por via de concurso nacional geral.

Ainda no trabalho diferenciado com os estabelecimentos de ensino, em determinados anos, ciclos e/ou contextos, a **EBI Silvares** mostrou resultados mais baixos que os outros estabelecimentos públicos, entendendo-se que face às suas características poder-se-ia implementar um **projeto pedagógico diferenciado**

no estabelecimento. Sendo certo que no âmbito da formação de professores foram iniciados dois projetos piloto – em duas turmas do 1º ano do Agrupamento do Fundão e na EBI de Silvares – os mesmos deverão ser apoiados pelo seu fator diferenciador. No caso de Silvares, atendendo ao fator diferenciado na análise dos resultados, o envolvimento dos alunos nos diferentes processos de gestão poderá ser motivador para que aumentem o seu interesse pelas aprendizagens, devendo existir também uma diferenciação do trabalho pedagógico com os alunos, podendo refletir-se construtivamente a partir do trabalho realizado no outro projeto piloto (com alterações de cariz pedagógico). Dever-se-á acompanhar esta mudança de organização da gestão escolar, refletindo-se de forma construtiva, levando a que outras escolas e professores possam implementar estratégias semelhantes.

Por outro lado, deverão ser criadas estratégias para trabalhar com os pais, aproximando-os às respetivas escolas e, também, com grupos de risco que, ainda que não aparecendo com uma identificação clara na análise dos resultados, merecem trabalhos diferenciados, como é o caso das comunidades socialmente mais excluídas e em risco de exclusão.

Ao nível das estratégias de trabalho do PEL é importante que se criem e apoiem projetos piloto diferenciadores mas, também, que se estruturam estratégias para toda a comunidade escolar, aumentando assim a equidade nas aprendizagens dos alunos do território, uma vez que todos deverão ter acesso a um ensino de qualidade. Por outro lado, será importante que se criem ferramentas que apoiem professores individualmente, motivados na procura de estratégias de trabalho que potenciem melhores aprendizagens por parte dos seus alunos. Este processo deverá contribuir para um aumento da atratividade de todo o território educativo, devendo ser estratégico e acordado entre os diferentes estabelecimentos a partir das necessidades encontradas.

Atendendo a esta análise territorial, no âmbito da construção do PEL serão de considerar as seguintes medidas:

1. Construção de um programa de apoio a professores (com base em atividades de formação e reflexão) ao nível da criação de estratégias pedagógicas diferenciadas melhorando o acompanhamento aos alunos com insucesso, mas, também, apoiando a construção de percursos escolares de excelência, onde se destacam as seguintes áreas específicas de intervenção:
 - a. Reforço das competências de Inglês e Francês (Oralidade, Leitura e Escrita);
Nestas áreas, deverão ser também promovidos sistemas de aprendizagem de línguas interativos com nativos ou emigrantes portugueses noutros países.
 - b. Reforço das competências ao nível das ciências e geografia;
Para este trabalho dever-se-á, tanto quanto possível, recorrer a estratégias que incluam o território local e os seus recursos, existindo uma articulação com a investigação, ciência e tecnologia.
 - c. Reforço das competências ao nível do Português (Oralidade, Leitura e Escrita);

Para o reforço destas competências, recomenda-se que exista uma articulação com as bibliotecas locais e escolares (que já desenvolvem projetos diferenciadores) e com diferentes associações do município.

2. Criação de uma equipa pedagógica de apoio às escolas na procura de estratégias de melhoria do sucesso escolar.
3. Criação de equipas de apoio a projetos piloto, entre eles os dois projetos inovadores já iniciados, designadamente:
 - a. EBI Silvares: Implementação de um modelo de gestão escolar, participado ativamente por todos os alunos, que venha a alterar as lógicas de gestão dos estabelecimentos de ensino do Fundão, reforçando a responsabilidade e autonomia dos alunos;
 - b. Agrupamento de Escolas do Fundão: implementação de projeto interdisciplinar ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, que venha a alterar a lógica compartimentada e disciplinar de ensino e aprendizagem dos alunos, aumentando e reforçando os seus conhecimentos, sentido de aprendizagem e autonomia.
4. Criação de um programa com recurso a estratégias ao nível da programação, relacionando as mesmas com alguns conteúdos pedagógicos a abordar em diferentes níveis de ensino (*Gamification*).
5. Criação de um programa para alunos com elevados indicadores de insucesso escolar, podendo este decorrer de forma descentralizada, incidindo em diversas áreas do território municipal (valorização da proximidade às áreas de residência).
6. Reestruturação do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, com recurso às estratégias de desenvolvimento local, podendo ser alargadas ao ensino pré-escolar. Estas deverão explorar as áreas das línguas, património local, recursos endógenos, empreendedorismo, inovação, prototipagem, entre outras áreas de interesse para o município, com uma metodologia de trabalho pedagógico diferenciado.
7. Construção de programas de intervenção com pais e encarregados de educação.
8. Construção de programas de apoio a comportamentos de risco, que fomentem a responsabilidade e a autonomia dos alunos.
9. Criação de um programa de apoio à construção de projetos de vida, que permitam aos alunos desenvolver competências de participação, empreendedorismo, cidadania e responsabilidade, descobrir gostos e talentos e realizar estágios, explorando diversos percursos profissionais que lhes possibilitem a escolha de percursos assertivos.
10. Criação de um observatório local de educação que permita acompanhar os alunos ao longo do seu percurso escolar e profissional, de forma a recolher dados que possibilitem a análise do impacto do projeto educativo local, em particular das ações ao nível do apoio ao sucesso escolar.



VI. BIBLIOGRAFIA E OUTRAS

FONTES

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C. e Santos, F.** (2005). *Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sociofamiliares e Escolares em Alunos do 5º ano*. Actas do VIII Congresso Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga.
- Alonso, L.** (2002). “Para uma teoria compreensiva sobre investigação curricular – o contributo do projeto PROCUR”. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº5.GEDEL. pp. 62-88.
- Benavente, A.** (1976). *A Escola na Sociedade de Classes - O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Benavente, A. e Correia, A.** (1980). *Obstáculos ao sucesso na Escola Primária*, IED, Lisboa.
- Bonamino, A., Alves, F., Franco, C. e Cazelli, S.** (2010). “Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman”. in *Revista Brasileira de Educação*, vol.15, n.45. pp. 487-499. ISSN 1413-2478.
- Bourdieu, P.** (1979). “Os três estados do capital cultural”. in Nogueira, M. e Catani, A. (Org.). *Escritos de educação*. Vozes, Petrópolis. pp. 73-79.
- Bourdieu, P.** (1980). “O capital social: notas provisórias”. in Nogueira, M. e Catani, A.(Orgs.). *Escritos de educação*. Vozes, Petrópolis. pp. 65-69.
- Bourdieu, P.** (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo Veinteuno, México.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C.** (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Ed. de Minuit, Paris.
- Cadima, A.** (2006). *Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos*. Atas do Seminário – Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula, 16 de novembro. Lisboa. pp. 109-119.
- Carvalho, M.** (2000). “Relações entre Família e Escola e suas Implicações de Gênero”. in *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, Julho 2000. pp.143-155.
- Comissão Europeia** (2010). *EUROPA 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Conselho Nacional de Educação** (2015). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. Relatório Técnico*. CNE, Lisboa.
- Costa, J., Sousa, L., Neto-Mendes, A.,** (2000). “Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias no TEIP do Esteiro”. in Bettencourt, A. et. al. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Dias, C.** (2010). *Causas de (In)sucesso Escolar. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

- Esteves, L.** (2009). “O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar”. *Revista Lusófona de Educação*, nº 9, pp.192-195 [online] disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502007000100014&lng=pt&nrm=io
- Ferreira, M.** (2011). *Inovação educativa – Modelos curriculares e produção de mudança no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado (Policopiado). Universidade do Minho/Instituto de Educação, Braga.
- Ferreira, Rui** (2013). “Acessibilidade Rodoviária na área de Coimbra. A propósito de um mapa de isócronas publicado por Fernando Rebelo em 1975”. in Lourenço, Luciano e Mateus, Manuel (coord.). *Riscos Naturais, Antrópicos e Mistos*. Coimbra: Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra. pp. 821-828.
- Ferreira, M.** (1996). *Alunos Ideais e Alunos Reais - A Formação das Expectativas dos Professores do 1º Ciclo* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Figueiredo, P., Cordeiro, A.; Alcoforado, L.; Santos, L.** (2014). O Papel dos Professores nos Projetos Educativos Locais: uma experiência conjunta em dois municípios da região centro de Portugal. *Atas do II Encontro Luso Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação Políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. FPCEUP, Porto.
- Figueiredo, Rui** (2012). *Estrutura da Paisagem e Modelação da Ocupação do Solo. Aplicação aos concelhos de Aveiro, Viseu e Guarda*. Dissertação de Doutoramento em Geografia apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra: FLUC.
- Formosinho, J. e Machado, J.** (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto Editora, Porto.
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S. e Batista, S.** (2014). *Atlas da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. CESNOVA, Lisboa.
- Leitão, M., Pires, I., Palhais, F. e Gallino, M.** (1993). *Da criança ao adulto: Um itinerário pedagógico, ensinar é investigar*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Looney, J. e Michel, A.** (2014). *Keyconet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice*. European Schoolnet, Brussels.
- Machado, F.** (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB*. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa.

- Martins, A.** (1993). “Insucesso Escolar e apoio Socioeducativo”, in Martins, A. e Cabrita, I. *A problemática do Insucesso Escolar*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Niza, S.** (1998). “A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico”. in. *Inovação*, nº 11. p. 77-98.
- Perrenoud, P.** (2003). “Sucesso na Escola: Só o Currículo, Nada mais que o Currículo!”. in *Cadernos de Pesquisa*. nº. 119, p. 9-27.
- Ribeiro, I., Almeida, Leandro, S. e Gomes, Carlos.** (2006). “Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico”. in *Avaliação Psicológica*, nº5. pp. 127-133.
- Roldão, M.** (2000). “Gestão Curricular – A especificidade do 1º ciclo”. in Abrantes, P. (2000). *Gestão Curricular no 1º Ciclo, Monodocência – Coadjuvação*. Encontro de Reflexão. Ministério da Educação, Viseu.
- Saavedra, L.** (2001). “Sucesso/ Insucesso Escolar: A importância do nível socioeconómico e do género”. in *Psicologia*, vol. XV (1). Associação Portuguesa de Psicologia, Lisboa. pp. 67-92.
- UNESCO** (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO, Brasil.

DOCUMENTOS REGULAMENTARES

- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Diário da República, I Série, n.º 4. Ministério da Educação. pp. 154-164.
- Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho, Diário da República, I Série, n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. pp. 3476-3491
- Despacho Normativo n.º 5/2013, de 8 de abril, Diário da República, II Série, n.º 68. Ministério da Educação e Ciência. pp. 11476-11498.
- Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, Diário da República, II Série, n.º 177. Ministério da Educação e Ciência. pp. 23829-23836.
- Despacho Normativo n.º 6-A/2015, de 5 de março. Diário da República, II Série, n.º 45, 1º Suplemento. Ministério da Educação e Ciência. pp. 5606(2)-5606(22).
- Portaria 243/2012, de 10 de agosto, Diário da República, I Série, n.º 155. Ministério da Educação e Ciência. pp. 4328-4345.
- Resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987, Diário da República, II série, n.º 17, de 21 de Janeiro de 1988. pp. 537-542.

BASES DE DADOS

Júri Nacional de Exames – Ministério da Educação e Ciência. Exames Nacionais 2014.

Pautas de avaliação do Agrupamento de Escolas do Fundão. 1º ao 12º ano de escolaridade, 2013/14 e 2014/15.

Pautas de avaliação do Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto. 1º ao 9º ano de escolaridade, 2013/14 e 2014/15.



VII. ANEXOS

ANEXO I – ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

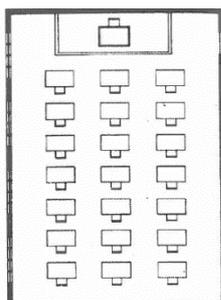
Tendo por base um estudo americano acerca do “espaço e aprendizagem” (Leitão *et al.*, 1993), os dados evidenciam que a organização do espaço/aula tem efeitos na participação dos alunos e a localização dos alunos tem influência nessa mesma participação, podendo-se resumir as conclusões que foram tiradas relativamente aos diferentes tipos de espaços organizado, nos parágrafos seguintes.

No que se refere a salas com lugares em filas (Figura 1), os alunos da fila da frente participavam mais do que os alunos das filas seguintes e os alunos sentados juntos das janelas participavam mais do que os alunos de qualquer outra fila, exceto os da primeira. Parece evidente que a participação está relacionada com a preferência da escolha do lugar. Quando os lugares que se desejam são à frente e estão disponíveis, a participação aumenta porque os alunos mais interessados recebem um maior estímulo do animador. Por sua vez, quando os lugares que os alunos querem são os do meio ou da última fila, a maior influência do animador nos alunos da fila da frente tende a perder-se. Não haverá, portanto, uma regra generalizada relativamente à relação entre a localização e a participação, sendo que, ainda que exista uma relação é importante conhecer a turma e perceber como será a melhor distribuição da mesma, podendo alterar em diferentes momentos e sessões.

Em relação às salas com lugares em forma de U ou quadro vazio (Figura 2 e Figura 3), a participação era maior nos alunos que se sentavam em frente ao animador enquanto era menor nos alunos que se sentavam de lado, em relação ao animador, sendo quase nula quando ocupavam a cadeira ao lado do animador. Os alunos evitavam as cadeiras ao lado do animador, mesmo quando a sala estava cheia e só tinham esses lugares vagos preferindo sentar-se no chão ou ir procurar cadeiras noutra sítio. No entanto, quando se sentavam fora das mesas participavam menos do que quando se sentavam às mesas.

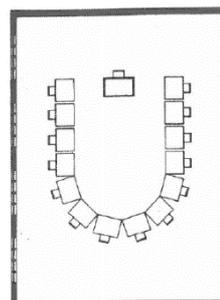
O contacto visual com o animador é um facto importante a ter em conta quando se fala em participação, sendo os locais da fila da frente e ao longo das janelas aqueles onde se vê, normalmente, melhor o animador/professor. Para testar esta hipótese, Sommer (cfr. Leitão *et al.*, 1993), analisou os dados sobre a participação dividindo cada sala numa zona central e duas laterais. Os resultados obtidos em dez grupos mostraram que os alunos do meio de uma fila participavam mais que os alunos dos lados. A Figura 4 mostra que a participação é maior na fila da frente, assim como na secção central de cada fila.

Segundo a mesma autora, é um facto que o trabalho de grupo, em certas circunstâncias, é o meio mais eficaz para atingir as finalidades de aprendizagens. Considera-se no estudo que um grupo de cinco participantes é o mais aconselhável no entanto, o número deverá ser adaptado a cada tipo de trabalho e turma. A distribuição dos grupos pela sala, a sua posição relativa e a situação de cada participante no seu grupo intervêm diretamente na dinâmica das atividades. A forma do grupo, o modo de agir de cada um e a dinâmica desenvolvida decorrem da complexidade dessa interação. A posição relativa que cada um vai tomando ao longo da ação vai-se alterando segundo os papéis que, a cada momento, todos desempenham.



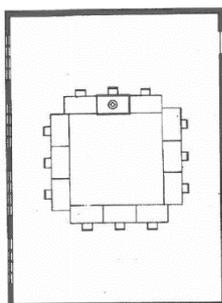
Fonte: Leitão *et al.* (1993)

Figura 1 - Organização da sala, segundo o modelo tradicional.



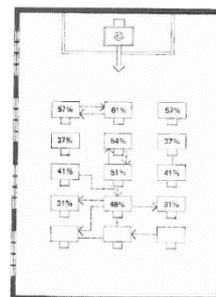
Fonte: Leitão *et al.* (1993)

Figura 2 - Organização da sala em U



Fonte: Leitão *et al.* (1993)

Figura 3 - Organização da sala em quadro vazio.

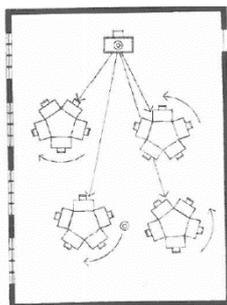


Fonte: Leitão *et al.* (1993)

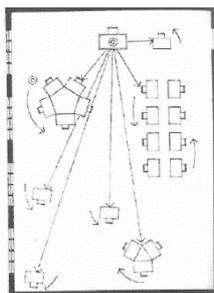
Figura 4 - Participação em salas cuja organização é rígida

Ao se analisar a comunicação em cada um dos modelos anteriormente referidos, conclui-se que na aula tradicional o professor está sentado à secretária e dirige-se coletivamente aos alunos. A comunicação faz-se num só sentido, os alunos não podem sair do seu lugar, as interações entre eles existem mas são proibidas. Por sua vez, a comunicação em grupo aberto dispõe o professor e os alunos em torno de um círculo imaginário. Os lugares são da opção de cada um e as posições relativas, sendo que o professor orienta, coordena e anima, procurando estimular a discussão entre os alunos e intervindo apenas para dinamizar a interação, para circunscrever o seu desenvolvimento no âmbito do assunto a estudar ou para fazer as sínteses que considerar indispensáveis.

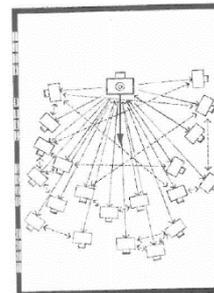
Nos grupos de cinco alunos, cada grupo poderá escolher um líder que coordenará os trabalhos. O professor movimenta-se pela sala e atua quando solicitado, trabalhando com um grupo ou um aluno enquanto os restantes continuam as suas tarefas, respondendo apenas às questões postas, evitando introduzir dados que possam alienar a dinâmica do grupo. No entanto, os grupos podem ter diferentes formas e lugares individuais. A busca do entendimento da dinâmica de cada situação, referida à articulação entre as condições espaciais e a postura de relação de cada participante, é fundamental para que o professor possa atuar corretamente. A procura de estímulos para o interesse, a participação de cada aluno na interação grupal passa pelo facto de se aceitar a mudança de grupo ou de lugar e posição relativa, durante a ação. Não há regras rígidas ou esquemas fixos para o trabalho de grupo, as formas que o grupo pode tomar devem decorrer sempre da dinâmica em curso e dos objetivos pretendidos ao nível da interação (Figura 5, Figura 6 e Figura 7).



Fonte: Leitão *et al.* (1993)
Figura 5 - Participação em grupos de 5 alunos



Fonte: Leitão *et al.* (1993)
Figura 6 - Participação com grupos de diferentes formas e lugares individuais



Fonte: Leitão *et al.* (1993)
Figura 7 - Participação em grupo aberto

ANEXO II – METODOLOGIA DE CÁLCULO DA ACESSIBILIDADE

Cálculo da acessibilidade (distância tempo)

A metodologia utilizada para o cálculo da distância tempo aos estabelecimentos de ensino teve como base a modelação da acessibilidade física na lógica de Figueiredo (2012), sendo essa entendida como a capacidade de alcançar um determinado ponto apesar dos obstáculos naturais existentes.

A modelação da acessibilidade física foi aqui desenvolvida recorrendo a um modelo matricial de dados, baseada na segmentação do espaço numa malha regular de entidades contíguas, em que todos os pontos do espaço são integrados na modelação e para cada unidade matricial são considerados os parâmetros de movimentação, as impedâncias e os obstáculos incorporados. Cada unidade espacial terá, no resultado final, o valor cumulativo do custo (neste caso tempo) necessário para percorrer a matriz espacial, tendo em conta um ponto de partida/chegada, permitindo, assim, diferenciar o grau de acessibilidade de cada ponto do espaço (Figueiredo, 2012).

Para o desenvolvimento deste exercício consideraram-se três determinantes da mobilidade: a rede viária secundária²⁰ hierarquizada, a ocupação do solo e as condições físicas do terreno expressas na determinação dos declives. A hierarquização da rede viária foi desenvolvida pela atribuição de valores diferenciados de velocidades a cada via, sendo essas a base para o posterior cálculo do tempo de atravessamento de cada célula da matriz espacial (Quadro 5). Na medida em que a rede viária é linear e não abrange todo o território foram adicionadas as condições de circulação e obstáculos à mesma fora dessas vias (Figueiredo, 2012). Assim, considerou-se o uso do solo, sendo cada classe classificada em função de um tempo de atravessamento (a pé); os declives como elementos de atrito à circulação, também eles pesados; e as barreiras à circulação como espaços de inexistência de possibilidade de atravessar, aqui indicados como os cursos e corpos de água e a rede de vias primárias (Quadro 6).

Depois de hierarquizada e pesada esta informação, inicialmente em modelo vetorial, foi convertida, individualmente, para o modelo de dados *raster*, sendo esses resultados posteriormente agregados numa única imagem – superfície de custo. À superfície de custo foi aplicada, associando-se o ponto de origem/chegada (estabelecimento de ensino) o algoritmo *Cost distance (Spatial Analyst)* do *software ArcGis 10.2*, calculando-se a acessibilidade de cada pixel ao ponto considerado. Esta última etapa foi repetida para cada par estabelecimento de ensino – distribuição dos alunos com retenções.

²⁰ A opção pela não utilização da rede viária primária prende-se com a necessidade de desenvolvimento de metodologias híbridas para a consideração da diferenciação de nível entre esta rede e a rede viária secundária, já que não existe acesso direto entre todas as interseções entre ambas.

Quadro 1 – Velocidades de circulação e tempos de atravessamento das células da matriz espacial.

Caraterísticas das vias	Velocidade média	Tempo de atravessamento da célula (10 m)
Rotundas e ou interseções	20 km/h	1.80 seg.
Espaços urbanizados com arruamentos muito estreitos ou piso em mau estado	30 km/h	1.20 seg.
Espaços urbanizados com arruamentos estreitos ou de pequeno comprimento	40 km/h	0.90 seg.
Estradas municipais dentro de localidades	50 km/h	0.72 seg.
Estradas municipais fora de localidades, muito sinuosas, estreitas e/ou em terrenos com decliveis consideráveis	50 km/h	0.72 seg.
Estradas municipais fora de localidades, com alguma sinuosidade e/ou estreitas	60 km/h	0.60 seg.
Estradas municipais fora de localidades ou estradas nacionais com alguma sinuosidade	70 km/h	0.51 seg.
Estradas nacionais	90 km/h	0.40 seg.

Quadro 2 – Velocidades de circulação, tempos de atravessamento das células da matriz espacial e pesos dados aos espaços fora das vias.

Classe de ocupação do solo	Velocidade média	Tempo de atravessamento da célula (10 m)
Floresta, matos e incultos	25 min/km	15 seg.
Terrenos s/ cobertura	20 min/km	12 seg.
Agricultado	30 min/km	18 seg.
Urbano	15 min/km	9 seg.
Declives (%)	Peso	
0 - 10	1	
10 - 30	1.5	
30 - 50	2	
50 - 70	3	
70 - 100	4	
> 100	5	
Barreiras (linhas de água e rede viária primária)	No data	

Fonte: Ferreira (2013).

Número de alunos retidos por classe de distância-tempo

Tendo por base o *raster* correspondente ao modelo de acessibilidade física e as localizações dos alunos retidos (modelo vetorial em geometria de pontos), foram exportados os valores das células em que existia sobreposição dos pontos para a tabela de atributos da *shapefile* recorrendo ao algoritmo *Adicionar valores de grelha aos pontos* do SAGA, pelo método do vizinho mais próximo. A tabela de atributos foi exportada para excel, tendo-se nesse formato, desenvolvido um conjunto de classificações estatísticas para a obtenção do número de alunos retidos conforme as classes de distância tempo definidas.

ÍNDICE GERAL

Sumário.....	5
Nota prévia	7
I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	9
1. O papel da escola no Projeto Educativo Local	11
2. (In)sucesso escolar	15
2.1. Formação de professores, como estratégia para o sucesso	18
2.1.1. Metodologias e modelos curriculares.....	19
2.1.2. Organização da sala	25
2.2. Lideranças intermédias como estratégia para o sucesso.....	26
II. ASPETOS METODOLÓGICOS	27
III. ANÁLISE DOS DADOS	31
1. Avaliação contínua: análise das notas de frequência	33
1.1. 1º Ciclo do Ensino Básico	33
1.2. 2º Ciclo do Ensino Básico	38
1.3. 3º Ciclo do Ensino Básico	41
1.4. Ensino Secundário.....	45
2. Resultados das provas finais e exames nacionais.....	51
2.1. 4º Ano de escolaridade	51
2.1.1. Provas realizadas.....	51
2.1.2. Resultados médios e variação interdisciplinar	52
2.1.3. Assimetrias intradisciplinares	56
2.1.4. Alunos Autopropostos	59
2.1.5. Alunos com pelo menos uma reprovação.....	59
2.2. 6º ano de escolaridade	60
2.2.1. Provas realizadas.....	60
2.2.2. Resultados médios e variação interdisciplinar	60
2.2.3. Assimetrias intradisciplinares	61
2.2.4. Alunos Autopropostos	63
2.2.5. Alunos com pelo menos uma reprovação.....	64
2.3. 9º ano de escolaridade	64
2.3.1. Provas realizadas.....	64
2.3.2. Resultados médios e variação interdisciplinar	65
2.3.3. Assimetrias intradisciplinares	66
2.3.4. Alunos Autopropostos	67
2.3.5. Alunos com pelo menos uma reprovação.....	68
2.4. Ensino Secundário.....	69

2.4.1. Exames realizados	69
2.4.2. Resultados médios e variação interdisciplinar	71
2.4.3. Assimetrias intradisciplinares	72
2.4.4. Alunos Externos	76
2.4.5. Alunos com pelo menos uma reprovação.....	78
3. Avaliação interna e avaliação externa: comparação	79
3.1. Contextos sociais, económicos e culturais e os resultados escolares	82
4. Transições, retenções e desistências	84
4.1. 1º Ciclo do Ensino Básico	86
4.2. 2º Ciclo do Ensino Básico	88
4.3. 3º Ciclo do Ensino Básico	89
4.4. Ensino Secundário.....	90
4.5. Retenções e acessibilidade aos estabelecimentos de ensino	91
IV. EXTERNATO CAPITÃO SANTIAGO DE CARVALHO	97
1. Avaliação contínua.....	99
2. Resultados das provas finais e exames nacionais.....	104
3. Avaliação interna e avaliação externa: comparação	105
4. Transições, retenções e desistências	106
V. RECOMENDAÇÕES	109
VI. BIBLIOGRAFIA E OUTRAS FONTES.....	119
Bibliografia	121
Documentos Regulamentares.....	123
Bases de Dados	124
VII. ANEXOS.....	125
Anexo I – Estratégias de organização da sala de aula	127
Anexo II – Metodologia de cálculo da acessibilidade	130
Cálculo da acessibilidade (distância tempo)	130
Número de alunos retidos por classe de distância-tempo.....	131
Índice de figuras.....	135
Índice de quadros.....	137

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Pilares fundamentais na construção de um cidadão.....	13
Figura 2 - O sistema pedagógico/didático do modelo Ensinar é Investigar.....	20
Figura 3 - Organização pedagógica/didática do Movimento da Escola Moderna.....	21
Figura 4 - Modelo pedagógico da Escola da Ponte.....	22
Figura 5 - Modelo Pedagógico do PROCUR.....	24
Figura 6 - O espaço pedagógico.....	25
Figura 7 – Configuração espacial da distribuição das médias de frequência da disciplina de Português, no 4º ano de escolaridade.....	35
Figura 8 - Configuração espacial da distribuição das médias de frequência da disciplina de Matemática, no 4º ano de escolaridade.....	36
Figura 9 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, nas disciplinas de Português e Matemática, no 4º ano de escolaridade.....	38
Figura 10 – Média de frequência no 2º CEB, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.....	39
Figura 11 – Média de frequência, por disciplina, no 2º CEB, na EBI Silvares.....	40
Figura 12 – Média de frequência, por disciplina, no 2º CEB, na EBI Serra da Gardunha.....	40
Figura 13 – Média de frequência, por disciplina, no 2º CEB, na EBI/S Fundão.....	40
Figura 14 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 2º CEB, na EBI Silvares.....	40
Figura 15 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 2º CEB, na EBI Serra da Gardunha.....	41
Figura 16 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 2º CEB, na EBI/S Fundão.....	41
Figura 17 - Média de frequência no 3º CEB, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.....	42
Figura 18 – Média de frequência, por disciplina, no 3º CEB, na EBI/S Fundão.....	43
Figura 19 – Média de frequência, por disciplina, no 3º CEB, na EBI Serra da Gardunha.....	43
Figura 20 – Média de frequência, por disciplina, no 3º CEB, na EBI Silvares.....	43
Figura 21 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 3º CEB, na EBI Silvares.....	44
Figura 22 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 3º CEB, na EBI Serra da Gardunha.....	45
Figura 23 – Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 3º CEB, na EBI/S Fundão.....	45
Figura 24 – Média de frequência no Ensino Secundário, na EBI/S Fundão.....	46
Figura 25 – Média de frequência, por disciplina, no 10º ano de escolaridade, na EBI/S Fundão.....	47
Figura 26 – Média de frequência, por disciplina, no 11º ano de escolaridade, na EBI/S Fundão.....	47
Figura 27 – Média de frequência, por disciplina, no 12º ano de escolaridade, na EBI/S Fundão.....	47
Figura 28 – Distribuição dos alunos por classificação, por disciplina no Ensino Secundário, na EBI/S Fundão.....	50
Figura 29 – Configuração espacial da distribuição das médias das provas finais da disciplina de Português, no 4º ano de escolaridade.....	55
Figura 30 - Configuração espacial da distribuição das médias das provas finais da disciplina de Matemática, no 4º ano de escolaridade.....	56
Figura 31 – Média das provas finais de Matemática do 4º ano de escolaridade, por sexo, 2014.....	57
Figura 32 – Média das provas finais de Português do 4º ano de escolaridade, por sexo, 2014.....	57
Figura 33 – Média das provas finais de Português do 6º ano de escolaridade, por sexo, 2014.....	61
Figura 34 – Média das provas finais de Matemática do 6º ano de escolaridade, por sexo, 2014.....	61
Figura 35 - Média das provas finais de Português do 9º ano de escolaridade, por sexo, 2014.....	66
Figura 36 - Média das provas finais de Matemática do 9º ano de escolaridade, por sexo, 2014.....	66
Figura 37 - Média dos exames finais do Ensino Secundário, por sexo, na EBI/S Fundão, 2014.....	72
Figura 38 - Média dos exames finais do Ensino Secundário, por sexo, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2014.....	73
Figura 39 – Resultados escolares na disciplina de Matemática e contextos territoriais em que as escolas se inserem.....	83

Figura 40 – Resultados escolares na disciplina de Português e contextos territoriais em que as escolas se inserem.	84
Figura 41 – Taxa de transição/conclusão, no 1º CEB, no concelho do Fundão, 2014 e 2015.....	86
Figura 42 – Taxas de transição, retenção e abandono no 1º CEB, nas escolas do concelho do Fundão, 2014 e 2015.....	88
Figura 43 - Taxa de transição/conclusão, no 2º CEB, no concelho do Fundão, 2014 e 2015.	88
Figura 44 - Taxa de transição/conclusão, no 3º CEB, no concelho do Fundão, 2014 e 2015.	90
Figura 45 - Taxa de transição/conclusão, no Ensino Secundário, no concelho do Fundão, 2014 e 2015.....	91
Figura 46 - Distância-tempo e retenções: Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2014/15.....	93
Figura 47 - Distância-tempo e retenções: EBI/S Fundão, 2014/15.....	93
Figura 48 – Distância-tempo e retenções: EBI Serra da Gardunha, 2014/15.	94
Figura 49 – Distância-tempo e retenções: EBI Silvares, 2014/15.	95
Figura 50 – Média de frequência no 2º CEB no Externato Capitão Santiago de Carvalho, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.99	
Figura 51 - Média de frequência, por disciplina, no 2º CEB, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	100
Figura 52 - Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 2º CEB, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	100
Figura 53 - Média de frequência no 3º CEB no Externato Capitão Santiago de Carvalho, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.100	
Figura 54 - Média de frequência, por disciplina, no 3º CEB, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	101
Figura 55 - Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do 3º CEB, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	101
Figura 56 - Média de frequência no Ensino Secundário no Externato Capitão Santiago de Carvalho, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.	102
Figura 57 - Média de frequência, por disciplina, no 10º ano, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	102
Figura 58 - Média de frequência, por disciplina, no 11º ano, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	102
Figura 59 - Média de frequência, por disciplina, no 12º ano, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	103
Figura 60 - Distribuição dos alunos por nível de classificação, por disciplina do Ensino Secundário, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.....	103

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Médias das notas de frequência nas escolas do concelho do Fundão, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15.	34
Quadro 2 – Provas finais realizadas no 4º ano de escolaridade.	52
Quadro 3 – Média das provas finais do 4º ano de escolaridade, por disciplina, 2014.	53
Quadro 4 – Variação das médias das provas finais do 4º ano de escolaridade, por disciplina, 2014 e 2015.	54
Quadro 5 – Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Português do 4º ano de escolaridade, 2014.	58
Quadro 6 – Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Matemática do 4º ano de escolaridade, 2014.	58
Quadro 7 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Português do 4º ano de escolaridade, 2015.	59
Quadro 8 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Matemática do 4º ano de escolaridade, 2015.	59
Quadro 9 – Provas finais realizadas no 6º ano de escolaridade, 2014 e 2015.	60
Quadro 10 - Média das provas finais do 6º ano de escolaridade, por disciplina, 2014.	61
Quadro 11 - Variação das médias das provas finais do 6º ano de escolaridade, por disciplina, 2014 e 2015.	61
Quadro 12 - Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Português do 6º ano de escolaridade, 2014 ...	62
Quadro 13 - Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Matemática do 6º ano de escolaridade, 2014	62
Quadro 14 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Português do 6º ano de escolaridade, 2015.	62
Quadro 15 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Matemática do 6º ano de escolaridade, 2015.	62
Quadro 16 – Provas finais dos alunos autopropostos de ciclo no 6º ano de escolaridade e resultados obtidos, 2014.	63
Quadro 17 – Provas finais do 6º ano de escolaridade dos alunos com pelo menos uma reprovção e respetivos resultados, 2014.	64
Quadro 18 – Provas realizadas no 9º ano de escolaridade, 2014 e 2015.	65
Quadro 19 - Média das provas finais do 9º ano de escolaridade, por disciplina, 2014.	65
Quadro 20 - Variação das médias das provas finais do 9º ano de escolaridade, por disciplina, 2014 e 2015.	66
Quadro 21 - Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Português do 9º ano de escolaridade, 2014 ...	67
Quadro 22 - Distribuição dos alunos pelas classificações nas provas finais de Matemática do 9º ano de escolaridade, 2014	67
Quadro 23 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Português do 9º ano de escolaridade, 2015.	67
Quadro 24 - Distribuição dos alunos por nível de classificação nas provas finais de Matemática do 9º ano de escolaridade, 2015.	67
Quadro 25 - Provas finais dos alunos autopropostos de ciclo no 9º ano de escolaridade e resultados obtidos, 2014.	68
Quadro 26 - Provas finais do 9º ano de escolaridade dos alunos com pelo menos uma reprovção e respetivos resultados, 2014.	69
Quadro 27 – Exames realizados no Ensino Secundário, 2014 e 2015.	70
Quadro 28 – Exames realizados por curso do Ensino Secundário, ou equivalente a esse nível de ensino, 2014.	70
Quadro 29 – Média dos exames nacionais do Ensino Secundário, por disciplina, 2014 e 2015.	71
Quadro 30 – Distribuição dos alunos por classificação nos Exames Nacionais do Ensino Secundário, na EBI/S Fundão, 2014 e 2015.	73
Quadro 31 – Distribuição dos alunos por classificação nos Exames Nacionais do Ensino Secundário, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2014.	75
Quadro 32 – Médias dos exames nacionais do Ensino Secundário, por curso e disciplina, na EBI/S Fundão, 2014.	75
Quadro 33 – Médias dos exames nacionais do Ensino Secundário, por curso e disciplina, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2014.	76
Quadro 34 - Exames Nacionais do Ensino Secundário dos alunos externos e respetivos resultados, 2014.	77

Quadro 35 – Distribuição dos alunos externos por classificação nos exames nacionais do Ensino Secundário, 2014.	78
Quadro 36 – Exames nacionais do Ensino Secundário dos alunos com pelo menos uma reprovação e respetivos resultados, 2014.	79
Quadro 37 – Média da prova final e da frequência no 4º ano de escolaridade, 2014 e 2015.	80
Quadro 38 - Média da prova final e da frequência no 6º ano de escolaridade, 2014 e 2015.	81
Quadro 39 - Média da prova final e da frequência no 9º ano de escolaridade, 2014 e 2015.	81
Quadro 40 - Média da prova final e da frequência no Ensino Secundário, 2014 e 2015.	81
Quadro 41 - Média da prova final e da frequência dos alunos com pelo menos uma reprovação, no 6º ano de escolaridade, 2014.	82
Quadro 42 - Média da prova final e da frequência dos alunos com pelo menos uma reprovação, no 9º ano de escolaridade, 2014.	82
Quadro 43 - Média do exame nacional e da frequência dos alunos com pelo menos uma reprovação, no Ensino Secundário, 2014.	82
Quadro 44 – Taxas de transição, retenção e abandono no 2º CEB, nas escolas do concelho do Fundão, 2014 e 2015.	89
Quadro 45 – Taxas de transição, retenção e abandono no 3º CEB, nas escolas do concelho do Fundão, 2014 e 2015.	90
Quadro 46 – Taxas de transição, retenção e abandono no Ensino Secundário, na EBI/S Fundão, 2014 e 2015.	91
Quadro 47 - Alunos retidos no concelho do Fundão, segundo a distância tempo, por ano de escolaridade, 2014/2015.	92
Quadro 48 - Alunos retidos no Externato Capitão Santiago de Carvalho, segundo a distância tempo, por ano de escolaridade, 2014/2015.	92
Quadro 49 - Alunos retidos na EBI/S Fundão, segundo a distância tempo, por ano de escolaridade, 2014/2015.	92
Quadro 50 - Alunos retidos na EBI Serra da Gardunha, segundo a distância tempo, por ano de escolaridade, 2014/2015.	92
Quadro 51 - Alunos retidos na EBI Silvares, segundo a distância tempo, por ano de escolaridade, 2014/2015.	94
Quadro 52 – Média das provas finais do 6º ano de escolaridade, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	104
Quadro 53 – Distribuição dos alunos por classificação nas provas finais de 6º ano, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2015.	104
Quadro 54 – Média das provas finais do 9º ano de escolaridade, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	104
Quadro 55 – Distribuição dos alunos por classificação nas provas finais de 9º ano, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2015.	104
Quadro 56 – Média dos exames nacionais do Ensino Secundário, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	105
Quadro 57 – Distribuição dos alunos por classificação nos exames nacionais do Ensino Secundário, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2015.	105
Quadro 58 - Média da prova final e da frequência no 6º e 9 anos de escolaridade, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	106
Quadro 59 - Média da prova final e da frequência no Ensino Secundário, no Externato Capitão Santiago de Carvalho.	106
Quadro 60 – Taxas de transições, retenção e desistência no Externato Capitão Santiago de Carvalho, 2014 e 2015.	107

