

CO/STATED

RELATÓRIO TÉCNICO

AGOSTO/2026

RELATÓRIO TÉCNICO

Relatório Técnico que apresenta os principais resultados da análise de entrevistas realizadas a diretores de escolas e agrupamentos de escolas do contexto português.

CON/STATED

A Construção Social de Estatística da Educação

(FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia; 2023.14129.PEX;
doi.org/10.54499/2023.14129.PEX)

AUTORES

Cibelle Toledo

Gil Nata

Alexandra Doroftei

Tiago Neves

SUMÁRIO EXECUTIVO

O projeto COMSTATED - A Construção Social de Estatísticas da Educação analisa criticamente os modos como as estatísticas educativas são produzidas, classificadas e utilizadas no contexto português. Esta investigação insere-se num quadro mais amplo de intensificação da quantificação nas sociedades contemporâneas, frequentemente caracterizado como “sociedade métrica”¹ ou “era da medição”², em que se observa a consolidação de um “regime numerocrático de poder-saber”³.

Inspirado pela noção de “dispositivos” proposta por Foucault⁴, o estudo reconhece que os números e indicadores, longe de serem neutros, operam como instrumentos de construção de realidades e como mediadores das relações de poder. A cultura da medição, amplamente reforçada pela auditoria e pela expansão das tecnologias da informação, tem moldado de forma significativa os processos educativos, incluindo a crescente dependência de indicadores como *rankings* escolares e avaliações padronizadas.

A presente fase do estudo centra-se na análise das perceções, interpretações e experiências de diretores de escolas relativamente aos indicadores educativos, em particular no que se refere à retenção, ao abandono escolar e à inflação de notas. A metodologia adotada nesta fase consistiu na realização de oito entrevistas semiestruturadas a diretores de agrupamentos e colégios de diferentes regiões de Portugal, incluindo escolas públicas TEIP e não-TEIP e escolas privadas com diferentes perfis institucionais, assegurando a diversidade de

¹ Mau, S. (2019). *The Metric Society: On the Quantification of the Social*. Polity Press.

² Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

³ Angermüller, J. (2010). Wissenschaft zählen. Regieren im digitalen panoptikum. In L. Hempel, S. Krasmann, & U. Bröckling(Eds.), *Sichtbarkeitsregime. Überwachung, sicherheit und privatheit im 21. jahrhundert* (pp. 174–190). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://www.johannes-angermuller.net/pub/pdf/Angermueller2010Wissenschaftzaehlen.pdf>

⁴ Foucault, M. (1994). *A história da sexualidade. Volume 1*. Relógio D'Água.

contextos territoriais e organizacionais considerados na análise. Para garantir o anonimato dos participantes, os diretores são identificados ao longo do texto através de códigos alfanuméricos (por exemplo, D1, D2, D3). O objetivo desta fase consiste em compreender como os diretores interpretam os indicadores educativos, atribuem significado às estatísticas escolares e descrevem os processos através dos quais esses números são produzidos, registados, transmitidos e mobilizados. A posição dos diretores é particularmente relevante porque se situa na interseção entre orientações ministeriais, dispositivos de inspeção e avaliação externa, sistemas digitais de reporte, estruturas intermédias, práticas docentes, expectativas familiares e trajetórias concretas dos alunos.

Os dados foram analisados através de análise temática qualitativa⁵. Esta abordagem permitiu identificar padrões de significado recorrentes nos discursos, sem impor categorias rígidas a priori, combinando uma orientação indutiva com uma leitura teoricamente informada. A análise privilegiou a identificação de tensões, convergências e dissensos entre os entrevistados, bem como a atenção às ausências e assimetrias nos discursos, enquanto dados analiticamente relevantes. Este relatório apresenta, de forma breve, alguns dos temas centrais identificados.

⁵ Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

AGREGAÇÃO E OPACIDADE DOS INDICADORES OFICIAIS

Um tema central nas entrevistas prende-se com a contestação da forma como os indicadores oficiais de retenção e abandono são construídos e agregados. Vários diretores de escolas públicas consideram que a fusão da retenção e da desistência numa única taxa estatística oculta fenómenos de natureza distinta, que exigiriam respostas diferenciadas. Como refere um dos entrevistados:

“É que tratar alguém que é retido [...como se estivesse] no mesmo saco de alguém que simplesmente não apareceu o ano todo...; não tem nada a ver, estamos a falar de coisas completamente diferentes e que merecem até respostas diferenciadas.” (D7, 2026)

Esta opacidade é agravada, segundo vários participantes, pela dificuldade em captar estatisticamente situações-fronteira, como a transição de alunos entre anos de escolaridade com múltiplas negativas sucessivas, sem que essa circunstância fique estatisticamente visível como retenção:

“Apenas há uma bitola no final do 9º ano [...] até lá, nada nos indica na legislação que ele não passe com 4, 5, 6, 7, 8 negativas [...] em termos estatísticos, não há retenção do 7º para o 8º ano nem do 8º para o 9º ano. O que há é a qualidade do sucesso, na verdade, que é claramente abaixo.” (D2, 2026)

Estes discursos sugerem que a agregação de indicadores não é apenas uma opção técnica neutra, mas uma decisão que compromete a inteligibilidade dos fenómenos educativos e dificulta a identificação das suas causas concretas.

INFLAÇÃO DE NOTAS: UM FENÓMENO CONTEXTUALMENTE HETEROGÊNEO

A inflação de notas surge como um tema particularmente disputado, tanto pela heterogeneidade da própria prática quanto pela diversidade de motivações que a justificam. Um diretor distingue dois tipos de inflação com origens distintas: uma associada à gestão da retenção, outra à pressão sobre a classificação interna dos alunos do secundário — componente que integra a classificação final de curso e, por essa via, pesa na candidatura ao ensino superior:

“Tem uma inflação de resultados que é para escapar ao problema da retenção, por exemplo, seja artificializando, simplificando em demasia, isso é inflacionar. Depois temos uma outra realidade que é por força da pressão, e aí é muito típico da escola privada, que então vamos inflacionar as notas não porque o aluno necessite, mas necessita assim depois de ter uma média.” (D6, 2026)

Esta segunda modalidade incide sobretudo sobre disciplinas sem exame nacional, precisamente por aí a nota atribuída pela escola não ser moderada por uma avaliação externa. É esta lógica que um diretor do ensino privado confirma:

“A pressão dos pais no ensino privado é completamente diferente [...] os recursos são feitos àquelas disciplinas que não têm exames nacionais, que é aí onde está a inflação das notas.” (D4, 2026)

Estes discursos sugerem que a inflação de notas não é um fenómeno único, mas uma prática heterogênea, com origens e lógicas distintas consoante o nível do ensino e o contexto em que ocorre.

DESIGUALDADES NO E ENTRE O ENSINO PÚBLICO E O ENSINO PRIVADO

Um terceiro tema estruturante diz respeito às diferenças estruturais entre o ensino público e o ensino privado, que os diretores associam a diferenças de partida entre alunos e famílias, com efeitos cumulativos sobre a desigualdade educativa. Um diretor de escola pública, com forte população de alunos em contexto de vulnerabilidade social, sublinha essas diferenças de partida:

“A grande maioria da nossa população, o único contacto que tem com o ensino é na nossa instituição. E depois não tem qualquer background, qualquer estrutura familiar de apoio que lhe permita ter resultados académicos idênticos a outras unidades orgânicas.” (D1, 2026)

Do lado do ensino privado, um diretor descreve uma desigualdade em camadas sucessivas — entre alunos com e sem acesso a explicações dentro da própria escola pública, e entre esta e o ensino privado:

“Os alunos com mais dificuldades económicas estão em desigualdade com os colegas que, na escola pública, têm uma boa condição económica, dentro da própria escola pública eles estão em desigualdade já. Porquê? Porque [algumas famílias dão] as explicações aos filhos, multiplicam institutos, etc., e esses não. Portanto, logo na escola pública já há uma desigualdade. Se juntarmos a isto em escola privada, então a desigualdade é brutal.” (D4, 2026).

Estes discursos sugerem que as desigualdades operam em diferentes níveis. Por um lado, alunos que frequentam o ensino público partem de condições muito heterogéneas, em função dos recursos

económicos, familiares e educativos de que dispõem. Por outro, a estas diferenças somam-se aquelas que separam os alunos do ensino público dos alunos do ensino privado, configurando aquilo que um dos diretores descreve como sucessivas camadas de desigualdade. Estas diferenças de partida podem acumular-se ao longo dos percursos escolares e tornam-se particularmente relevantes quando se considera que, apesar de chegarem em condições distintas, todos estes alunos concorrem, em última análise, pelas mesmas vagas de acesso ao ensino superior.

PRESSÃO INSTITUCIONAL DIRETA E INDIRETA SOBRE OS RESULTADOS

Um último tema diz respeito aos mecanismos pelos quais os diretores sentem pressão para melhorar as metas de sucesso, nas quais se incluem taxas de retenção e abandono, mesmo na ausência de imposição direta. Um dos entrevistados descreve com precisão a cadeia que liga a avaliação externa da escola à avaliação do seu próprio desempenho enquanto diretor:

“A avaliação externa das escolas é feita pela Inspeção[-Geral da Educação] em diferentes domínios [...] e a avaliação que existe nesses quatro domínios acaba depois por ter impacto direto na avaliação do diretor [...] Um diretor que tenha isto em mente [...] vai preocupar-se provavelmente com os resultados [...] E coloca as escolas num patamar pouco equitativo.” (D8, 2026)

Um segundo entrevistado, diretor de uma escola TEIP, descreve um mecanismo distinto: a negociação de metas com a tutela, em que a escola é sistematicamente pressionada a propor objetivos mais ambiciosos do que aqueles que ela própria considera realistas:

“Quando nós estamos a propor as metas para o TEIP, nós não somos tão ambiciosos, as metas [...] foram negociadas com a DGE. Portanto, normalmente nós somos obrigados a ser mais exigentes ainda nas metas. Nunca aconteceu uma meta ser aceite diretamente. Eles pedem-nos sempre, ‘ah não, tem que apertar mais um bocado?’.” (D5, 2026).

Estes discursos sugerem que a pressão sobre os resultados escolares circula através de mecanismos institucionais como a avaliação externa da escola e a negociação de metas em escolas TEIP, que acabam por moldar as prioridades e as decisões dos diretores.