

digital

# CONHECIMENTO E AÇÃO

TRANSFORMAR CONTEXTOS  
E PROCESSOS EDUCATIVOS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]





## CONHECIMENTO E AÇÃO

*Transformar contextos e processos educativos*

JOAQUIM MACHADO E JOSÉ MATIAS ALVES

© Universidade Católica Editora . Porto

Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal

+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt

www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

*Coleção* · e-book

*Coordenação gráfica da coleção* · Olinda Martins

*Capa* · Olinda Martins

*Revisão de texto* · Joaquim Machado

Data da edição · novembro de 2018

Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo

ISBN · 978-989-8835-61-1



CATÓLICA

CEDH · CENTRO DE ESTUDOS  
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

PORTO

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

SAME  
SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Da distinção à transição: Percursos e percalços de alunos de excelência no ensino superior</i> José Augusto Palhares, Leonor Lima Torres e Germano Borges	· 07 ·
<i>Ensinar a quem? O problema da adequação do currículo: Analisar, decidir, avaliar e reorientar</i> Maria do Céu Roldão	· 30 ·
<i>Aprender e ensinar: Dos modos de fazer aos modos de avaliar</i> Carlos Manuel Folgado Barreira	· 38 ·
<i>Conhecimento organizacional, ação e reflexão: Um roteiro para o desenvolvimento profissional e organizacional</i> Estela Costa	· 52 ·
<i>Formação em contexto e supervisão colaborativa</i> Joaquim Machado e Elza Mesquita	· 67 ·
<i>O trabalho colaborativo enquanto instrumento de desenvolvimento de competências</i> Alexandra Carneiro e Clementina Ferreira	· 82 ·
<i>Linguagem verbal e linguagem matemática: A força impulsionadora dos livros para crianças</i> Paulo Gil e Fátima Fernandes	· 95 ·
<i>Olhar a Educação a partir das Neurociências</i> Patrícia Oliveira-Silva	· 112 ·
<i>Promoción de la inteligencia y resolución de problemas matemáticos escolares</i> Milagros Ramos López	· 119 ·
<i>Estimulando ambientes de aprendizagem: O Referencial de Inovação Pedagógica da ETPM em ação</i> Alexandre Oliveira, Guilherme Rocha e Luísa Orvalho	· 125 ·

## Da distinção à transição

### Percursos e percalços de alunos de excelência no ensino superior

José Augusto Palhares<sup>1</sup>, Leonor Lima Torres<sup>2</sup> e Germano Borges<sup>3\*</sup>

#### 1. Introdução

A problemática da excelência académica tem vindo progressivamente a ganhar visibilidade política e mediática no panorama educativo português. A recuperação da ideologia meritocrática como um dos princípios estruturantes da agenda educativa, associada ao incremento de estratégias de controlo e de prestação de contas, tem-se repercutido na gestão das organizações escolares, pressionando-as a adotar orientações performativas (Torres, Palhares & Afonso, 2018). A instituição dos quadros de excelência, valor e mérito constitui a expressão visível desta preocupação cada vez mais presente na ação político-pedagógica das escolas e dos agrupamentos de escolas, e a inscrever nos planos de atividades cerimónias e rituais públicos de distinção dos melhores alunos. Percecionado como um mecanismo legítimo de reconhecimento do mérito, o quadro de excelência foi criado pelo Despacho Normativo n.º 102/90, de 12 de setembro, com o objetivo de promover o sucesso escolar dos alunos. Já em 2002, aquando da publicação do Estatuto do Aluno do Ensino Não-Superior (Portugal, 2002), no capítulo referente aos direitos do aluno, a alínea c) prevê que este deve “ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido” (p. 7944), ficando assim formalmente legitimada a necessidade de criação de mecanismos de distinção do mérito.

Embora inscrita numa abordagem mais ampla do fenómeno da excelência escolar, este texto circunscreve-se à análise dos percursos e das transições dos alunos distinguidos no quadro de excelência de três escolas secundárias públicas, procurando discutir as suas experiências,

---

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

<sup>3</sup> Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

\* Este trabalho é financiado por fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., e pelo FSE – Fundo Social Europeu através do POCH – Programa Operacional Capital Humano, no âmbito do projeto de doutoramento em curso de Germano Borges intitulado: *Da excelência no ensino secundário à (ir)regularidade académica no ensino superior: (Des)continuidades de percursos de alunos distinguidos na escola pública portuguesa* (SFRH/BD/102429/2014).

trajetórias e expectativas. Trata-se de compreender se as experiências escolares destes alunos interferiram na forma como construíram os seus percursos escolares; se a transição para o ensino superior constitui mais uma etapa num percurso contínuo de excelência, ou se, pelo contrário, é pautada por condicionalismos de diversa ordem; e, por último, em que medida as expectativas destes alunos excelentes são objetivamente concretizadas no ensino superior.

Após um breve enquadramento teórico e sinalizadas as estratégias metodológicas adotadas, privilegia-se a discussão de alguns resultados de investigação à volta de três tópicos: i) uma súmula relativa ao perfil sociográfico dos alunos excelentes: ii) o processo de transição para o ensino superior; iii) o percurso no ensino superior.

## **2. O advento da neomeritocracia**

Acompanhando as tendências internacionais, a temática da excelência académica irrompeu no discurso político português como um objetivo prioritário que as escolas foram convidadas a alcançar, fomentar e superar. A missão da instituição escolar veio progressivamente a complexificar-se, em resultado das novas exigências sociais e políticas que tendem a pressioná-la para a concretização de mandatos de diferente natureza: por um lado, o compromisso da democratização e, por outro, a garantia da performatividade. Este desafio torna-se ainda mais arrojado quando se pressupõe a promoção da igualdade de oportunidades e de “competição escolar equitativa” entre “alunos competitivos”, remetendo para a *performance* de cada aluno o ónus de qualquer descontinuidade ou percalço na sua biografia escolar, uma vez que a escola foi concebida para proporcionar a todos o mesmo (Dubet, 2012). Todavia, a escola pública tem vindo progressivamente a focar-se na prossecução de níveis elevados de desempenho através da aplicação de processos educativos cada vez mais seletivos, meritocráticos e performativos, na lógica do culto da meritocracia (Ball, 2002; McNamee & Miller, 2004; Dench, 2006; Duru-Bellat, 2009), ao mesmo tempo que procura não lesar os princípios de uma escola mais inclusiva, democrática e atenta à diversidade (Cortesão et al., 2007; Torres & Palhares, Orgs., 2014). No entanto, de acordo com algumas pesquisas, concretamente Antunes & Sá (2010, p. 101), “quando se fala das *melhores* escolas, evoca[-se] seleção e discriminação mais do que democratização e inclusão em educação”. Num outro trabalho, Sá (2009, p. 3796-7) sustenta que, “[a] imposição de uma versão hegemónica (e parcial) da qualidade – a sua versão mercadorizada importada do mundo empresarial – tem conduzido ao privilegiar de indicadores de desempenho que valorizam sobretudo o que é mensurável, gerando sombra e opacidade sobre outras faces do poliedro educativo”. Já

anteriormente, Licínio Lima (1997, p. 55) tinha argumentado que a “educação que conta” é a “educação contável”, de fácil mensuração, assente em objetivos concretos que permitam a contabilização de resultados.

A intensificação da avaliação das instituições escolares alicerçada em *rankings*, na produção de resultados e em indicadores de excelência académica tem originado transformações na dinâmica das organizações nos mais diversos planos. Vem-se assistindo na escola pública portuguesa, designadamente ao nível do ensino secundário, a uma “ditadura do útil” (Duru-Bellat, 2013), a um “ethos competitivo” (Afonso, 2010), assente na tónica do quantificável e da monitorização dos resultados em detrimento dos contextos e procedimentos educativos (Lima, 1994, 1997; Afonso, 2009a, 2009b). Os “terrores da performatividade” (Ball, 2002) assombram, em especial, os professores e os alunos, ainda que de uma forma diferenciada. A este propósito, Antunes (2009, p. 78) sublinha que “[...] os docentes evocam dilemas no desenvolvimento das práticas pedagógicas enquanto os estudantes enunciam contradições e sofrimentos experimentados sobretudo na interação, na integração e na coesão grupal e social e na relação com o seu trabalho”.

A distinção dos melhores alunos é uma das dimensões visíveis do mandato meritocrático, expressa no número significativo de cerimoniais públicos que visam premiar o mérito académico. Os resultados de um projeto de investigação recentemente concluído<sup>4</sup> mostraram que os mecanismos de distinção encontrados nos documentos estruturantes de 490 escolas com ensino secundário (projetos educativos, regulamentos internos e planos de atividades) evidenciavam a centralidade e a multiplicidade das estratégias de premiação do mérito (cf. figura 1).

---

<sup>4</sup> Projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd), intitulado *Entre Mais e Melhor Escola: A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa*, financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, coordenado por Leonor Lima Torres.

**Figura 1. As etapas da distinção na escola pública portuguesa, segundo o tipo de distinção.**



De entre a paleta de mecanismos de distinção existentes, a agregação da informação desembocou na visualização de três tipos: distinção focada nos resultados, distinção focada nos valores e comportamentos e distinção mista (Torres, Palhares & Borges, 2017). Os resultados evidenciaram que 91,6% das escolas públicas com ensino secundário previam a implementação de mecanismos de premiação<sup>5</sup>, sendo que a maioria adotou uma distinção focada exclusivamente nos resultados, descurando o reconhecimento e premiação de valores e comportamentos meritórios evidenciados pelos alunos (Torres, Palhares & Borges, 2017).

Porém, a curiosidade sociológica instalou-se desde que o objeto de investigação se cristalizou nas agendas teóricas e empíricas dos autores. Volvida a ritualização da distinção no ensino secundário, como se comportariam academicamente estes alunos no ensino superior? Pautar-se-iam os seus percursos escolares pela continuidade do seu estatuto e pela manutenção das suas performances académicas? Ainda numa fase preliminar e exploratória da problemática, já

<sup>5</sup> O direito do aluno ver reconhecido o seu mérito e excelência consagra-se, atualmente, pelo disposto nas alíneas d) e e) do artigo 7.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (Portugal, 2012), isto é, “ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido” (alínea d); “ver reconhecido o empenhamento em ações meritórias, designadamente o voluntariado em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido” (alínea e).

na posse de dados recolhidos numa escola secundária piloto, pôde-se constatar que apenas 54% dos alunos distinguidos conseguia entrar em 1.ª opção no par curso/instituição de ensino superior (Torres & Palhares, 2011). Este indicador factual – recolhido na plataforma de colocações no ensino superior da Direção-Geral do Ensino Superior – foi mais tarde robustecido com dados recolhidos através de um inquérito por questionário, onde aqueles alunos nos revelaram não ultrapassar a classificação média de 13-14 valores (Torres, Palhares & Borges, 2013).

A descontinuidade entre o estatuto de excelência atribuído no ensino secundário e o desempenho no ensino superior poderá advir de múltiplos fatores, alguns já sinalizados na literatura sociológica e outros por nós identificados no âmbito desta pesquisa: i) alterações substanciais no "ofício do aluno" (Perrenoud, 1995), no que concerne aos métodos de estudo e de aprendizagem (Torres, Palhares & Borges, 2013); ii) diferentes formas institucionais de sucesso entre o ensino secundário e o ensino superior; iii) desinvestimento nos resultados e nas práticas de estudo em detrimento da obtenção do diploma (Torres, Palhares & Borges, 2013); iv) uma maior liberdade e autonomia conquistada e uma nova rede de sociabilidades, num processo de reconfiguração da identidade juvenil (Almeida & Vieira, 2008); v) a excelência atribuída no ensino secundário não resistir a outros patamares de excelência "cristalizados no ensino superior e [a] mascarar as estratégias da distinção académica atreladas aos desígnios conjunturais da política educativa" (Torres, Palhares & Borges, 2013); vi) uma desvalorização do papel da meritocracia escolar como canal primordial de mobilidade social ascendente (Tenret, 2011); vii) fricção entre as expectativas institucionais e processos de "individuação" (Vieira, Pappámikail & Nunes, 2012).

A investigação sociológica sobre os trajetos escolares exige a articulação de fatores explicativos de cariz estrutural, contextual e individual (Costa, Lopes, Caetano & Rodrigues, 2014). É na articulação entre as condições políticas e as dimensões institucionais que se desenrolam os percursos individuais dos estudantes (Sá, 2008). Fatores estruturais como a idade, o sexo, as diferenças étnicas, a condição socioeconómica das famílias de origem, o capital cultural dos progenitores e a sua relação com o desempenho e a distinção escolar (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1979), a relação com o mercado de trabalho, entre outros fatores, não poderão ser menosprezados numa análise sociológica mais ampla dos trajetos escolares.

Associada a fatores estruturais, a análise dos percursos estudantis comporta a dimensão contextual, ou seja, o impacto que as experiências e as vivências estudantis têm no (in)sucesso escolar dos alunos e no seu desempenho académico. Vincent Tinto (1997) criou um modelo



teórico explicativo dos percursos dos alunos no ensino superior, inferindo que quanto maior for o grau de integração académica e social maior é a probabilidade de dedicação aos estudos e à instituição escolar que frequentam. O autor salienta que os fatores estruturais que o jovem-aluno transporta consigo à entrada do ensino superior, bem como os objetivos que se propõe atingir, poderão ser reconfigurados por fatores institucionais e interacionais, resultantes das suas experiências escolares e não escolares. Quanto maior for a experimentação de práticas de sociabilidade enriquecedoras e a congruência entre os anseios e expectativas dos alunos com as regras, as orientações e os modelos educativos da instituição de ensino que frequenta, maior é a probabilidade de obtenção de sucesso. Compreende-se, pois, que Costa, Lopes, Caetano e Rodrigues (2014) considerem que no modelo analítico de Vincent Tinto, “[o] sucesso escolar ou, pelo contrário, o insucesso e o abandono são, portanto explicados fundamentalmente pela adequação, ou falta dela, entre os valores, projetos e expectativas dos estudantes e os valores, normas e conteúdos do contexto académico que frequentam, assim como pela ocorrência ou pela ausência de experiências significativas e positivas de interação socializadora” (p. 14).

No contexto da integração académica e social, o primeiro ano de frequência no ensino superior possui especial relevância, uma vez que é neste período que os estudantes se deparam com os maiores obstáculos, devido ao novo “habitus escolar” que necessitam desenvolver. A etapa inicial da vida universitária é um “tempo estranho” para todos os alunos recém-chegados ao ensino superior (Coulon, 1997). Por conseguinte, de acordo com Costa, Lopes, Caetano e Rodrigues (2014, p. 22), “esta fase é indissociável dos processos de transição (para o ensino superior, para a vida adulta) que experienciam e do facto de se encontrarem no entrecruzamento de múltiplas esferas sociais (escolares, familiares, sociabilidades, lazer, trabalho”. O aluno recém-chegado ao ensino superior depara-se com um conjunto de regras, valores, normas e procedimentos escolares e de sociabilidade, que poderão ser antagónicos com o(s) anterior(es) "ofício(s) de aluno". O jovem ingressa num contexto institucional de maior amplitude, autonomia e liberdade, que é simultaneamente menos enquadrador e mais angustiante no que concerne à dedicação ao trabalho escolar (Almeida & Vieira, 2008).

A necessidade de se contemplar na análise as características que distinguem os indivíduos, mesmo aqueles com uma condição socioeconómica semelhante, tem sido insistentemente apontado por Bernard Lahire (1995, 2003). Para este autor, as diferenças individuais advêm da interação das múltiplas disposições diferenciadas, geradas por múltiplos e heterogéneos processos de socialização, através dos quais os indivíduos constroem o seu património de disposições, que se encontra em permanente atualização. A ativação de determinada

disposição resulta da fricção entre: i) forças internas, ou seja, das disposições construídas no desenvolvimento de uma socialização passada; ii) forças externas, relacionadas com os elementos do contexto que influenciam o indivíduo; e, iii) processos reflexivos de índole estratégica e calculista. Assim, e ainda de acordo Lahire (2004, p. 321), “[s]e quisermos considerar a escola em seus aspetos mais singulares, será necessário estudar as relações que se estabelecem entre alunos singulares e professores com características relativamente singulares (homens ou mulheres, jovens ou velhos, crianças de classe alta, média ou das classes populares, seguidores de determinada pedagogia, etc.), em contextos pedagógicos sempre singulares (estilo pedagógico da escola, características da população escolarizada, modo de inserção da escola no tecido urbano, etc.)”. É à luz de indicadores de cariz individual, contextual e estrutural que se poderá conhecer as transições e os percursos no ensino superior de alunos distinguidos no ensino secundário e a eventual descontinuidade entre a excelência atribuída no secundário e o nível de desempenho académico observado no ensino superior. Nesta perspetiva, Costa, Lopes, Caetano e Rodrigues (2014, p.22), consideram que: “[s]e a origem social é uma variável explicativa central no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, já durante o período de frequência dos cursos a sua influência deve ser pensada em estreita articulação com as matrizes de socialização características dos diferentes contextos institucionais”.

### **3. Design da investigação**

Do ponto de vista metodológico, a abordagem ancora-se em estudos de caso múltiplos desenvolvidos numa ótica longitudinal. Os estudos foram realizados em três escolas públicas com ensino secundário localizadas no norte de Portugal, bem posicionadas nos *rankings* produzidos pela comunicação social e com a prática de distinção dos melhores alunos (cf. quadro 1). Um destes estudos de caso (EC1) integrou um projeto-piloto que se desenvolveu num horizonte temporal mais alargado (2003-2017) e que se revelou fundamental para a (re)orientação metodológica dos demais estudos. Em cada escola efetuou-se o levantamento dos alunos distinguidos no quadro de excelência com classificações internas superiores a 17,5 valores (numa escala de 0 a 20 valores) ao longo de três anos letivos (2011/2012 a 2013/2014). Após a identificação de um total de 567 alunos com desempenhos de excelência (cf. quadro1), procedeu-se à análise da informação contida nas fichas biográficas de cada um destes alunos. As informações consultadas foram categorizadas e registadas numa base de dados Excel, composta por cerca de 50 variáveis de caracterização. De modo a ampliar as possibilidades de tratamento e análise, os dados foram posteriormente convertidos para IBM SPSS Statistics (v.

25.0). Esta primeira *démarche* metodológica resultou na construção do perfil sociográfico dos alunos academicamente mais bem-sucedidos das três escolas.

**Quadro 1 - Perfil dos Estudos de Caso**

	<b>Tipo de organização</b>	<b>Localização (distrito)</b>	<b>Posição nos <i>rankings</i> (<sup>a</sup>)</b>	<b>Total de distinções</b>  <b>Alunos distinguidos (2011-2014)</b>
<b>EC1</b>	Escola secundária não agrupada	Porto	2012 - 158. <sup>o</sup> 2013 - 86. <sup>o</sup> 2014 - 86. <sup>o</sup>	370  169
<b>EC2</b>	Escola secundária-sede de agrupamento	Braga	2012 - 59. <sup>o</sup> 2013 - 87. <sup>o</sup> 2014 - 106. <sup>o</sup>	538  271
<b>EC3</b>	Escola secundária não agrupada	Porto	2012 - 88. <sup>o</sup> 2013 - s/i 2014 - 170. <sup>o</sup>	284  127

Legenda: (<sup>a</sup>) *Rankings* elaborados por um jornal diário de expansão nacional; s/i – Sem informação: em 2013 esta escola não foi considerada na lista ordenada das escolas feita pelo jornal.

Num segundo momento, avançou-se para a localização dos estudantes no par instituição/curso do ensino superior, através de uma pesquisa, caso a caso, na página da Direção-Geral do Ensino Superior Português. Seguiu-se a administração de um inquérito por questionário *online* ao universo dos alunos laureados nas três escolas, tendo sido recolhidas 401 respostas, aproximadamente 70,0% do total da amostra (N=579). Procurou-se aferir, entre outros aspetos, a avaliação que os estudantes fazem do próprio desempenho académico no ensino superior, as razões de uma possível quebra do desempenho e o grau de satisfação institucional e organizacional (quanto ao curso, aos professores, ao “ofício do aluno”, etc.).

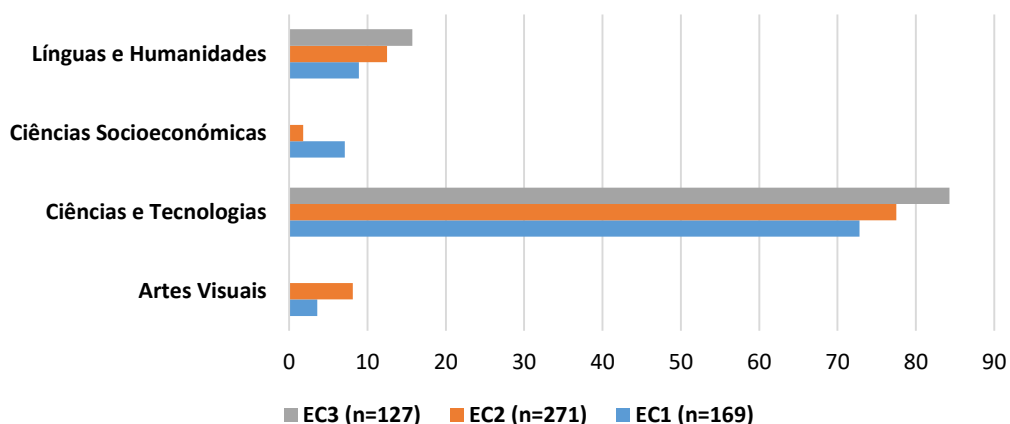
#### **4. Perfil académico e social dos alunos excelentes**

Em trabalhos anteriores (Torres, Palhares & Borges, 2013; Torres & Palhares, Orgs., 2014) tivemos a oportunidade de traçar o perfil académico e social dos alunos excelentes de uma escola secundária pública do norte de Portugal. Desde a altura em que os rituais de distinção se tornaram uma atividade de referência do calendário letivo dessa organização escolar, a tendência de premiação dos melhores alunos (entre 2003 e 2014) evoluiu no sentido ascendente, registando uma variação de 185%. Por entre as especificidades identificadas, salientou-se a heterogeneidade dos alunos laureados, muito embora não fosse de supor que

este grupo exclusivo de alunos encerraria algumas diferenças substantivas do ponto de vista social, cultural e escolar.

O alargamento do universo empírico a três escolas veio sustentar algumas das linhas de caracterização anteriormente tecidas, designadamente o aumento gradual dos alunos laureados em cada escola nos três anos letivos estudados (2011-12, 2012-13, 2013-14), representando percentagens médias no período considerado, respetivamente, de 12% (EC1), de 15% (EC2) e de 20% (EC3) do total de alunos matriculados em cursos científico-humanísticos. Constatou-se, igualmente, que o número de distinções aumentou à medida que se avançava no ano de escolaridade, registando-se em duas escolas uma duplicação do número dos alunos do 10º ano para o 12º ano. Também se constatou que as classificações de 19 e 20 valores foram mais frequentes nos 11.º e 12.º anos, sendo neste último ano de escolaridade onde se concentraram as *performances* mais elevadas na escala avaliativa. Nas três escolas estudadas, a grande maioria destes alunos frequentava o curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias (EC1 – 72,8%; EC2 – 77,5%; EC3 – 84,3%), numa proporção bastante distante das áreas das Ciências Socioeconómicas, das Artes Visuais e das Línguas e Humanidades (cf. figura 2). O desfasamento evidente entre as várias áreas do saber não é também alheio à própria definição biográfica que o aluno começava a construir de si mesmo, tendo no horizonte a entrada no ensino superior, e o curso pretendido, dispondo hierarquicamente as áreas pretensamente mais favoráveis no acesso ao mercado de trabalho. Será importante avaliar o impacto futuro do empenho despendido por estes alunos ao nível da sua inserção no mercado de trabalho, isto porque permanece a incógnita sobre se os resultados exemplares obtidos no ensino secundário, em particular em Ciências e Tecnologias, constituem, de facto, um fator de sustentação dos desempenhos no ensino superior e uma mais-valia ao nível da inserção profissional.

**Figura 2. Área científico-humanística frequentada pelos alunos distinguidos nas três escolas (%)**



**Fonte:** Registos biográficos dos alunos integrantes do quadro de excelência, entre 2011 e 2014 (N=567)

A composição dos alunos distinguidos, por género, permite isolar as seguintes tendências (cf. quadro 2): i) em termos absolutos e relativos são distinguidos em maior número os alunos do sexo feminino (60%), com a particularidade de atingir valores máximos nas três escolas no ano letivo 2013/14 (69% na EC3, 65% na EC2 e 55% na EC1); ii) a prevalência da excelência académica entre as alunas não é igual nas três escolas estudadas, verificando-se especificidades, por exemplo, na EC1, que não só regista a menor diferença entre géneros, como inverte a proporção no ano letivo 2012/2013, com cerca de 53% de estudantes do sexo masculino no quadro de excelência; iii) apesar das especificidades verificadas em cada escola, a predominância das alunas poderá estar associada à crescente taxa de feminização nas escolas portuguesas e à denominada “dupla vantagem escolar” das alunas face aos alunos, isto é, um melhor desempenho e uma maior longevidade no trajeto escolar (Vieira, Pappámikail & Nunes, 2012, p. 54).

**Quadro 2 - Distribuição por escola do número de alunos integrantes do quadro de excelência, segundo o género**

	EC1			EC2			EC3		
	2011/12	2012/13	2013/14	2011/12	2012/13	2013/14	2011/12	2012/13	2013/14
<b>Feminino</b>	60 (53%)	57 (47%)	76 (56%)	106 (60%)	115 (63%)	115 (65%)	51 (65%)	65 (61%)	68 (69%)
<b>Masculino</b>	53 (47%)	64 (53%)	60 (44%)	71 (40%)	69 (37%)	62 (35%)	28 (35%)	42 (39%)	30 (31%)
<b>Total</b>	113	121	136	177	184	177	79	107	98

**Fonte:** Registos biográficos dos alunos integrantes do quadro de excelência entre 2011 e 2014.

A condição socioeconómica e cultural constitui um elemento decisivo para a compreensão dos correlativos desempenhos académicos dos alunos excelentes, tal como temos vindo a demonstrar em sede deste projeto (Palhares, 2017). Nas três escolas, os progenitores destes alunos situavam-se, predominantemente, entre os quadros superiores e dirigentes e das profissões intelectuais e científicas, sendo este o grupo profissional mais expressivo tanto entre os pais como entre as mães. Porém, no Quadro 3 observa-se igualmente a presença de grupos socioprofissionais de menor estatuto social, tais como operários, artífices e trabalhadores similares, trabalhadores não qualificados, operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem e pessoal dos serviços e vendedores que, na totalidade, perfazem aproximadamente 30% dos casos em cada escola. Em estreita associação, as qualificações escolares das famílias revelam um padrão de elevada escolaridade, com maior incidência na escolaridade das mães.

**Quadro 3. Grupo profissional dos pais e das mães dos alunos excelentes, por escola (%)**

Grupo profissional	EC1 (n=169)		EC2 (n=271)		EC3 (n=127)	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Quadros superiores e dirigentes	8,3	4,1	12,5	4,4	5,5	3,9
Profissões intelectuais e científicas	32,0	38,5	34,7	43,9	26,8	29,1
Técnicos e profissionais intermédios	6,5	7,1	8,1	4,8	10,2	7,9
Pessoal administrativo e similares	8,3	5,9	5,9	5,9	9,4	9,4
Pessoal dos serviços e vendedores	5,9	11,8	8,5	11,4	7,9	13,4
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	4,7	1,8	1,1	0,4	0,8	0,8
Operários, artífices e trabalhadores similares	14,2	8,9	13,7	5,2	12,6	3,9
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	4,7	1,2	4,8	4,1	7,1	0,8
Trabalhadores não qualificados	1,8	3,0	0,7	7,7	0,8	1,6
Militares/Forças Armadas	1,2	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0
Doméstico(a) (*)	0,0	8,3	0,0	1,8	0,0	0,0
Reformados (*)	0,6	0,0	0,7	0,7	0,0	3,1
Desempregados (*)	3,0	6,5	1,8	2,2	0,8	0,0
Falecidos (*)	0,6	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0
Sem informação	7,7	3,0	7,0	6,6	18,1	26,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

**Fonte: Registos biográficos dos alunos integrantes do quadro de excelência, entre 2011 e 2014 (N=567). Grupos profissionais construídos a partir da tipologia da Classificação Nacional de Profissões (CNP, 1994).**

(\*) Profissão não declarada nos registos biográficos dos alunos.

Quer na EC1, quer na EC2, uma parte significativa dos progenitores (a rondar os 38% dos pais e os 45% das mães) é detentora de um grau académico superior, o que confirma algumas tendências apontadas noutros estudos, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Vieira, Pappámikail e Nunes (2012) sobre as trajetórias escolares no ensino secundário. Neste estudo, as autoras cruzam as condições socioeconómicas de origem dos alunos com os percursos escolares, concluindo que “efetivamente, é em relação aos percursos escolares mais próximos do padrão institucional de sucesso que a proporção de alunos com background familiar mais escolarizado (40%) se revela superior” (p. 56).

Embora pareça existir uma relação sólida entre os recursos disponíveis na família e os percursos de excelência, todavia, esta relação não é linear nem direta. Os resultados desta pesquisa revelam, de igual modo, um número significativo de alunos excelentes provenientes de famílias com escassos recursos escolares. Por exemplo, encontramos nas três escolas uma franja considerável de alunos cujos pais detinham, no máximo, nove anos de escolaridade (até 9º ano) – aproximadamente 34% na EC3, 31% na EC2 e 26% na EC1 (cf. Quadro 4). Se a estes adicionássemos os detentores do ensino secundário as percentagens seriam, na EC1 e EC3, acima dos 50% e na EC2, acima dos 40%. Esta heterogeneidade das condições sociais de origem não só interpelam as abordagens de pendor determinista que fazem depender o destino escolar das condições de nascença, como desafiam a busca compreensiva de outras dimensões subjacentes aos percursos de sucesso. Mais pertinente ainda, importa equacionar se estes indicadores revelam os atuais sentidos da democratização da escolaridade e, igualmente, dos resultados académicos dos alunos.

**Quadro 4. Grau de escolaridade dos pais e das mães, por escola (%)**

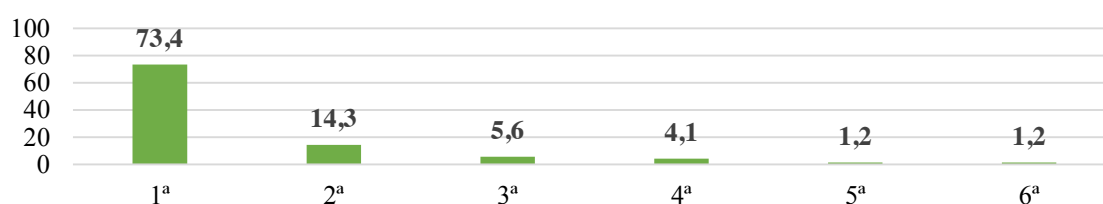
Grau de escolaridade	EC1 (n=169)		EC2 (n=271)		EC3 (n=127)	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Não sabe ler/Não sabe escrever	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
1.º ciclo ou equivalente (4.º ano)	4,7	5,3	7,0	2,6	8,7	8,7
2.º ciclo ou equivalente (6.º ano)	12,4	8,3	7,0	9,6	11,8	11,0
3.º ciclo ou equivalente (9.º ano)	14,2	17,2	15,1	11,1	14,2	13,4
Ensino secundário ou equivalente (10.º, 11.º, e 12.º anos)	23,1	18,9	18,1	17,3	18,1	22,0
Bacharelato/licenciatura	26,0	36,1	33,2	43,2	21,3	24,4
Pós-graduação (especialização, mestrado, doutoramento)	12,4	8,9	4,8	4,4	6,3	7,1
Sem informação	6,5	5,3	14,8	11,8	19,7	13,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Registos biográficos dos alunos integrantes do quadro de excelência entre 2011 e 2014 (N=567).

## 5. A transição para o ensino superior

Após terem trilhado um percurso escolar de excelência no ensino secundário, sem falhas nem interrupções, a linearidade que seria suposto existir no processo de transição parece não ser assim tão clara. Temos vindo a constatar alguma intermitência por parte de alguns dos alunos distinguidos (cf. Torres, Palhares & Borges, 2013; Palhares, 2014), bem como a antecipar algumas discrepâncias entre as classificações internas e os resultados dos exames nacionais. Com o auxílio do motor de busca da Direção-Geral do Ensino Superior observamos a não concretização de algumas das expectativas depositadas na escolha do curso e do par curso/estabelecimento de ensino superior (cf. Figura 3). Após exploração das possibilidades de candidatura, nas várias fases e nas candidaturas subsequentes, identificamos a opção definitiva de ingresso, tendo sido possível apurar que 27% destes alunos não chegaram a ingressar no par estabelecimento/curso como 1ª opção.

**Figura 3. Opção definitiva de ingresso no ensino superior dos alunos integrantes do quadro de excelência (%) (N=567)**



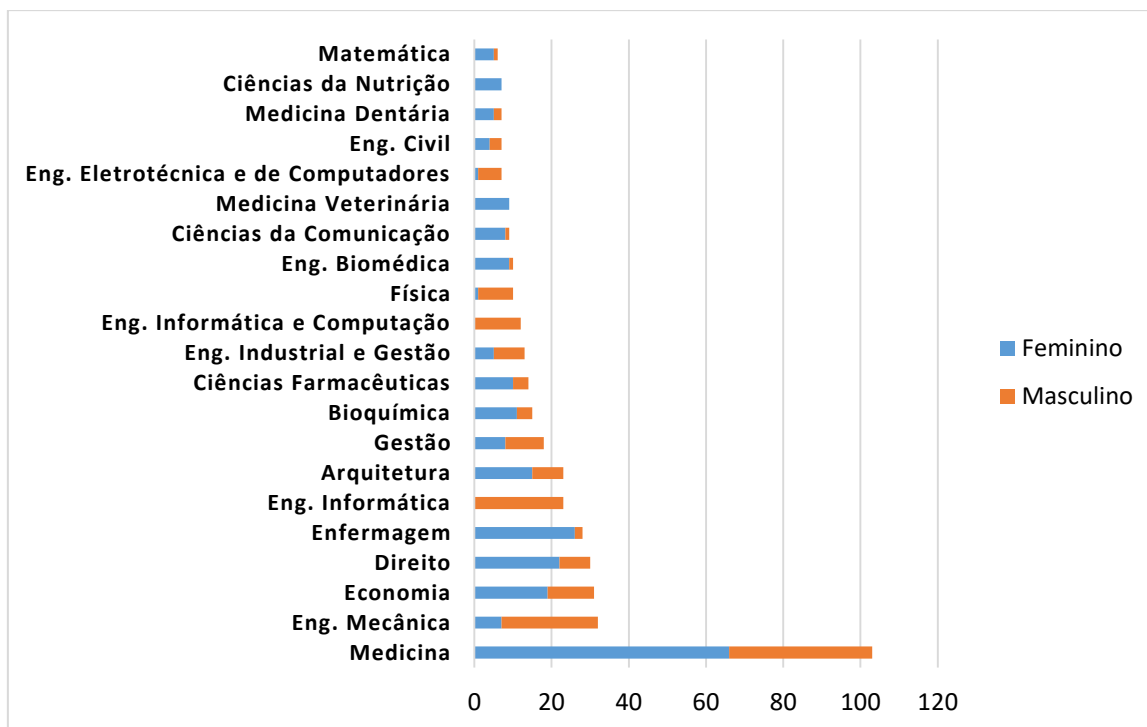
Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>).

Se outrora o *numerus clausus* desempenhou um papel transversal na triagem dos candidatos ao ensino superior, na atualidade, embora persistindo na seriação e seleção dos alunos, a sua eficácia tende a repercutir-se sobretudo nos cursos mais pretendidos e socialmente mais valorizados, com especial relevo para o curso de Medicina, relativamente ao qual a nota média no concurso de acesso às várias universidades/faculdades portuguesas se situa no topo da escala avaliativa (i.e. 18-20 valores). O curso de Medicina destaca-se como o mais procurado pelos alunos integrantes do quadro de excelência e aquele com o maior número de colocações, secundado a larga distância, pelos cursos de Engenharia Mecânica, Economia e Direito (cf. figura 4).



**Figura 4. Os 11 cursos superiores mais ingressados por género**

(Feminino N=235; Masculino N=344)



Fonte: Figura construída a partir da informação disponibilizada no portal da Direção Geral do Ensino Superior (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>).

O curso de Medicina reuniu as preferências de 66 alunas e de 37 alunos. Esta discrepância torna-se mais esbatida quando relativizada pelo número de estudantes de cada género. O género feminino preferiu os cursos de Medicina (28%), Enfermagem (11%), Direito (9,3%) e Economia (8%). Por sua vez, as escolhas do género masculino tendem a ordenar-se desde a Medicina (10,7%), a Engenharia Mecânica (7,2%), a Engenharia Informática (6,6%) e a Economia e Engenharia Informática de Computação (3,4%), entre outras (cf. figura 7). O curso de Medicina é igualmente aquele em que estudantes sentem maiores dificuldades de ingresso no par estabelecimento/curso escolhido como 1ª opção, resvalando no limite para situações de não colocação, o que permite considerar que a seletividade e competitividade induzidas pelo *numerus clausus* se faz sentir, sobretudo, entre aqueles que mais investiram no “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995) e mais bem se ajustaram aos cânones da cultura escolar (cf. Torres, 2014).

Se para alguns as expectativas foram apenas mitigadas pelo facto de não terem entrado na instituição desejada, não obstante terem concretizado o ingresso no curso pretendido, porém, para muitos outros alunos excelentes este processo deu lugar, porventura, a frustrações e

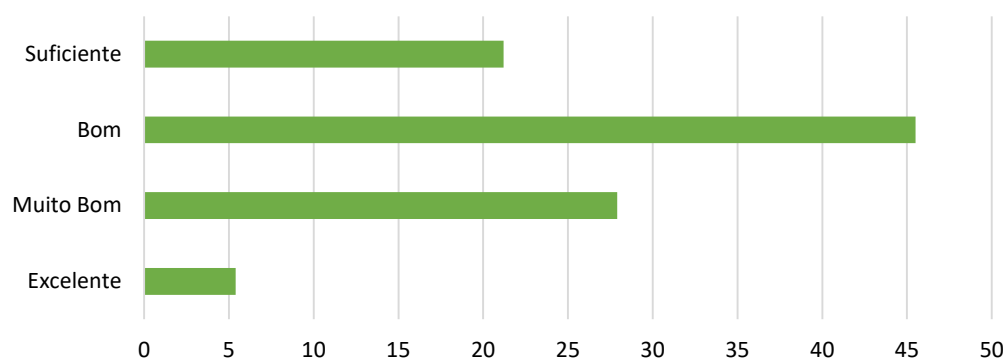
algum desencanto, não vendo reconhecidos os seus esforços no percurso escolar precedente. Como consequência, observamos que muitos alunos desenharam várias estratégias para contornar este condicionalismo, que passaram, entre outras, por se recandidatarem a outras fases de acesso no mesmo ano e em anos subsequentes; por cursarem a licenciatura pretendida no estrangeiro; por realizarem novamente os exames nacionais às disciplinas específicas do curso científico-humanístico do secundário; por frequentarem o curso ingressado e mais tarde procederem à mudança de curso; entre outras estratégias. O objetivo destes alunos é refazer o percurso por si definido, mas esta procura de si mesmo poderá ter implicações não previstas na forma como se irão posicionar face aos estudos superiores.

## **6. Percursos no ensino superior**

O inquérito por questionário administrado aos alunos distinguidos nas três escolas e que no ano letivo 2016/2017 se encontravam no ensino superior permitiu aceder a informações sobre os percursos pós-secundários, entre as quais o nível do desempenho académico. Os resultados revelaram um evidente abaixamento das classificações destes estudantes, com 46% a afirmar não passar do nível “Bom” e apenas 28% do nível “Muito Bom” (cf. figura 5). Por outro lado, a percentagem de alunos que se avaliou como “Excelente” foi significativamente baixa (5%). A média aproximada das classificações obtidas no ensino superior reforça empiricamente esta tendência de abaixamento das *performances* académicas. Outrora alunos de excelência, quase metade obtém agora notas entre os 14-15 valores (45,5%), um pouco mais de um quarto situa-se nos 16-17 valores (28,0%) e apenas uma percentagem residual (5,4%) admitiu estar no patamar médio dos 18-19 valores.

**Figura 5. Nível de desempenho dos estudantes no ensino superior (N=401)**

(Em percentagem)



**Fonte:** Inquérito por questionário administrado aos alunos do quadro de excelência de três escolas.

A partir da análise a uma questão aberta do questionário administrado aos alunos foi possível ter acesso a respostas não padronizadas que revelaram algumas das razões inerentes a este fenómeno:

A exigência é muito superior e há conteúdos que deveriam ter sido abordados no secundário e não o foram (A1, masculino).

Ambiente completamente diferente, a arrogância dos professores é notória inicialmente quando comparados com os colegas de profissão do ensino secundário (A125, feminino).

Tive dificuldade em formar novas amizades. Quando entrei para o ensino superior, várias pessoas que já o tinham concluído disseram-me que na universidade é que se faz amigos para a vida, no entanto, os meus melhores amigos são colegas de turma de secundário (A398, feminino).

Por estar longe de casa, da família, dos amigos e da cidade em que sempre vivi. Para além disso, o método de estudo que usei durante o secundário não se adequou ao curso que frequento, o que levou a uma diminuição das classificações (A401, masculino).

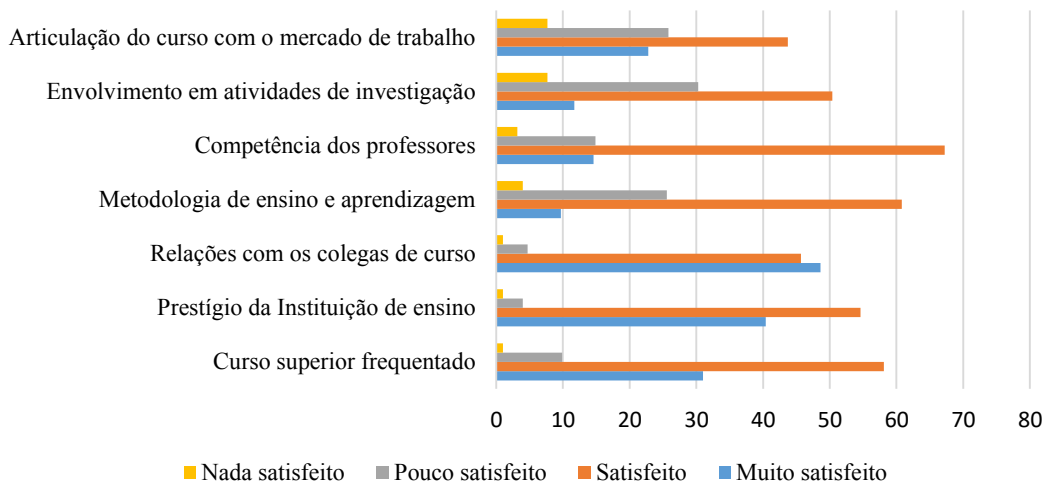
A generalidade dos depoimentos escritos revela a presença de modalidades de ensino-aprendizagem no ensino superior significativamente opostas às do ensino secundário, gerando ruturas com as práticas de estudo e com a relação estabelecida com o conhecimento. Também verificámos diferenças nas formas institucionais de sucesso e o respetivo enquadramento político-pedagógico na produção de resultados escolares. Ainda no quadro das razões inerentes à descontinuidade do desempenho, sobressaem mais dois aspetos referenciados

pelos estudantes: i) a alteração das prioridades, pois, assegurada a meta da entrada no ensino superior e no curso pretendido, os estudantes podem gerir melhor, agora, as distintas solicitações académicas, pessoais e sociais, desinvestindo nos resultados e focalizando-se tão-somente no diploma; e ii) a ideia de que o ingresso no ensino superior funciona como uma conquista de autonomia e de afrouxamento do controlo familiar dos seus quotidianos.

Muitas destas asserções intercetam, aliás, muitos dos sentidos interpretativos conferidos por Almeida e Vieira (2008) que consideram que a transição para o ensino superior, “[...] requer ajustamentos e novas aprendizagens, [e] implica redefinição do ofício do estudante. No caso da entrada para o ensino superior, essa transição é particularmente contrastante: o jovem inscreve-se num novo contexto institucional menos enquadrador, numa nova rede de sociabilidades por vezes estranha e transita para um espaço de maior liberdade e autonomia” (p. 8). O facto de a transição para o ensino superior implicar uma série de mudanças, mais ou menos acentuadas consoante os casos, que desestabilizam a vida dos estudantes, deve ser levado em linha de conta na análise dos percursos dos estudantes. A diminuição do desempenho académico destes alunos pode não significar uma menor satisfação em relação ao curso, à sua organização e mesmo aos projetos futuros a nível de inserção profissional. Quando convidados a manifestarem o grau de satisfação em relação a alguns enunciados, a opinião dos alunos é globalmente positiva, sobretudo no que respeita às relações com os colegas, ao prestígio da instituição e ao curso frequentado. As maiores preocupações destes estudantes incidiram sobre o envolvimento em atividades de investigação, com 7,7% a afirmar sentir-se “nada satisfeito” e 30,3% “pouco satisfeito” e sobre a articulação do curso com o mercado de trabalho, de tal modo que 33,5% dos inquiridos expressam uma opinião menos positiva (25,5 “pouco satisfeitos” e 7,7% “nada satisfeitos”) – cf. figura 6.

O grau de satisfação dos alunos quanto às competências dos professores do ensino superior perfaz 14,6% na categoria “Muito satisfeito” e 58,1% na categoria “Satisfeito”. Estes dados podem indiciar que os alunos não atribuem aos professores a responsabilidade do seu menor desempenho académico. Os dados mostram que apenas 9,7% dos estudantes consideram estar “Muito satisfeitos” com a metodologia de ensino-aprendizagem no ensino superior; 25,6% consideram estar mesmo “pouco satisfeitos” e 60,8% classificam-se como “satisfeitos”. Os dados podem remeter para dificuldades dos estudantes ao nível de um ensino menos reprodutor e mais crítico de conteúdos.

**Figura 6. Grau de satisfação dos alunos (N=401).**



**Fonte:** Inquérito por questionário administrado aos alunos do quadro de excelência de três escolas.

## 7. Considerações finais

Os trabalhos por nós produzidos a partir do contexto e das práticas de distinção académica numa escola pública portuguesa têm evidenciado o carácter multifacetado do processo da construção da excelência escolar. O olhar sobre as transições para o ensino superior que aqui encetamos pôs novamente em evidência a dificuldade em isolar variáveis determinantes, ou pelo menos sobredeterminantes, na compreensão de uma relação causal nesse processo. A constatação de um número significativo de alunos distinguidos provenientes de famílias de condições socioeconómicas mais desfavorecidas interpela um certo senso comum pedagógico que se vem naturalizando nos modos de pensar o sucesso educativo e, num certo sentido, justificando os raciocínios apriorísticos construídos em torno da inevitabilidade de um destino social marcado pela condição de origem. O rompimento com as trajetórias atribuídas pela classe social obriga a repensar as dimensões simbólicas e culturais das distintas predisposições face à escola e ao valor do diploma na posse dos diversos sujeitos e, em última instância, avivar o debate sobre o efeito da democratização da educação escolar. No fundo, para o aluno, a distinção académica resultou de um trabalho de subjetivação da cultura escolar, de uma descoberta do seu lugar na instituição, da interiorização das normas e de uma transformação da sua individualidade. Estes alunos emergem no papel de um ator-arquétipo das finalidades da educação escolar, com particulares repercussões na disseminação de uma imagem de escola e na captação dos seus públicos (Torres, Palhares & Afonso, 2018). O facto de as organizações escolares instituírem práticas de distinção académica e a partir destas

sustentarem as dinâmicas de sucesso nos resultados, introduz neste debate a necessidade de se ponderar o seu papel (ou o designado *efeito-escola*), pois, na generalidade das situações, é a escola que reclama para si os louros das trajetórias educativas mais bem-sucedidas (Torres, 2017).

Foi justamente neste cenário que pudemos observar a não linearidade das transições da excelência do ensino secundário para o ensino superior. A constatação de desempenhos académicos abaixo do que seria expectável, direcionou o nosso enfoque para vertentes mais problematizadoras, admitindo-se que o ingresso no ensino superior, e eventualmente no curso desejado, fez dissipar a aura da excelência, dado o ingresso ter constituído a meta mais decisiva na definição das etapas ulteriores dos percursos educativos e profissionais. Mas outro elemento de análise permanece latente: a excelência atribuída no ensino secundário pode não ter resistido a outros patamares de excelência cristalizados no ensino superior e mascarar as estratégias da distinção académica atreladas aos desígnios conjunturais da política educativa, ou, se preferirmos, de uma peça competitiva no xadrez do emergente mercado educacional. Porém, outro flanco reflexivo se abriu no equacionamento dos percursos de transição dos alunos excelentes e que se traduziu na convocação das dimensões simbólico-culturais dos jovens enquanto alunos. Isto é, a hipótese de que a descoincidência dos resultados escolares entre os dois níveis de ensino resultaria de um afrouxamento das práticas de estudo nesta fase de vida, em muitos casos poderá ter correspondência com um processo de conquista de maior autonomia face ao espaço familiar e face aos limites impostos pelo anterior “ofício de aluno”. No fundo, poderemos admitir que o jovem enquanto aluno, que marcou o ensino secundário, daria agora lugar ao aluno enquanto jovem, vivendo um período de intensa experiência pessoal e social balizado pela socialização num futuro que se vai desidealizando, mas que é temporariamente amortizado pela envolvimento em novos desafios da cultura académica e estudantil.

### **Referências Bibliográficas**

Afonso, A. J. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29, Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>

Afonso, A. J. (2009b). Políticas educativas e *accountability* em educação: Subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70. Disponível

em:

[http://www.researchgate.net/publication/28320454\\_Políticas\\_educativas\\_e\\_accountability\\_em\\_educacao\\_Subsdios\\_para\\_um\\_debate\\_iberamericano](http://www.researchgate.net/publication/28320454_Políticas_educativas_e_accountability_em_educacao_Subsdios_para_um_debate_iberamericano).

Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-361. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2016>.

Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2008). Insucesso escolar: O caso das transições para o ensino superior. *III Congresso Português de Demografia 2008*, Lisboa. Disponível em: <http://www.opest.ul.pt/pdf/CongAPDemogSet2008ANAMMV.pdf>.

Antunes, F. (2009). Facetas da democratização: uma escola exigente. *Educação em Revista*, 25(2), 73-106. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200004&script=sci_arttext).

Antunes, F., & Sá, V. (Orgs.) (2010). *Públicos escolares e regulação da educação: lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Cortesão, L. (Coord.), Stoer, S., Antunes, F., Araújo, D., Macedo, E, Magalhães, A. ... Sá Costa, A. (2007). *Na girândola de significados: Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. Porto: Livpsic.

Costa, A., Lopes, J. T., Caetano, A., & Rodrigues, E. (2014). Um modelo teórico e metodológico. Análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In A. Costa, J. T. Lopes & A. Caetano (Orgs.), *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso* (pp. 5-31). Lisboa: Mundos Sociais.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.

Dench, G. E. (2006). *The rise and rise of meritocracy*. Oxford: Blackwell Publishing.

Dubet, F. (2012). Os limites da igualdade de oportunidade. *Cadernos Cenpec*, 2(2), 171-179.

- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M. (2013). Conhecimentos ou competências: o que transmitir? *Cadernos Cenpec*, 3(2), 251-258. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/259>.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Lahire, B. (2003). *O homem plural. As molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, B. (2004). Trajetória académica e pensamento sociológico: Entrevista com Bernard Lahire. *Educação & Pesquisa*, 30(2), 315-321.
- Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11788>.
- Mcnamee, S., J., & Miller JR., R. K. (2004). *The meritocracy myth*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Palhares, J. A. (2014). A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia: Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 5-26). Lisboa: Mundos Sociais.
- Palhares, J. A. (2017). Os desempenhos académicos no ensino secundário: Entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência académica na escola pública* (pp. 157-179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Portugal. Despacho Normativo n.º 102. *Diário da República*, I série, n.º 211, de 12 de set. 1990.
- Portugal. Lei n.º 30. *Diário da República*, I série-A, n.º 294, de 20 de dez. 2002.
- Portugal. Lei n.º 51. *Diário da República*, I série, n.º 172, de 05 de dez. 2002.



- Sá, V. (2008). O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89(223), 425-444. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1401>.
- Sá, V. (2009). Indicadores de desempenho, qualidade(s) e melhoria. In Silva, B. D., Almeida, L. (Orgs.), *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.3795-3805). Braga: Universidade do Minho/Centro de Investigação em Educação.
- Tenret, E. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris: PUF.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Torres, L. L. (2014). A ritualização da distinção académica: o efeito cultura de escola. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia: Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 27-47). Lisboa: Mundos Sociais.
- Torres, L. L. (2017). Cultura organizacional de escola, liderança e a produção de resultados. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência académica na escola pública* (pp. 129-156). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. L. Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2018). Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(134), 1-28 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3716>
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246.
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Borges, G. (2013). Da distinção à transição: Percursos académicos de alunos de excelência na escola pública. In B. Silva & L. S. Almeida, L. S. (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 7439-7455). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação Universidade Minho.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (Orgs.) (2014). *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Borges, G. (2017). A excelência académica na escola pública portuguesa: Tendências dominantes e especificidades. In L. L. Torres & J. A. Palhares

(Orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 87-106). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: Percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 45-70.