CIDADES, Comunidades e Territórios
53 (Jul/2027) e20270745755

https://doi.org/10.15847/cct.45755
Received: 02/03/2026; Accepted: 25/06/2026

ISSN: 2182-3030 ERC: 123787/2011
Funding: UID/3127/2025

© 2026: Author(s).
Licensed under CC BY

CIDADES
Comunidades e Territórios
CITIES Communities and Territories

ARTIGO ORIGINAL

Configurações e resultados da segregação entre turmas nas escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa

Configurations and results of segregation between classes in primary and lower secondary schools in the Lisbon Metropolitan Area

Adriana Albuquerque[1]

Resumo

Este artigo pretende analisar as tendências sociais e étnicas de distribuição dos alunos pelas turmas do ensino básico da Área Metropolitana de Lisboa (AML), bem como os impactos da composição da turma no desempenho académico dos vários grupos de alunos. Sabe-se que a concentração de alunos em função dos seus resultados académicos está sujeita a enviesamentos, contribuindo para a segregação social e étnica no interior das escolas e trazendo poucos benefícios para aqueles que frequentam turmas desfavorecidas. Apesar disso, a preferência dos docentes por turmas homogéneas é também conhecida na literatura, o que requer uma análise dos impactos objetivos destas opções nas trajetórias educativas. Para tal, mobilizam-se microdados estatísticos da educação referentes aos alunos em escolas básicas públicas da AML em 2017/18. A análise dos índices de dissemelhança em função da escolaridade familiar, do estatuto migratório e da origem étnica revela uma rede escolar que tende para o equilíbrio, apesar de permanecerem redutos de exclusão no interior das escolas que coincidem com os piores resultados académicos. A análise dos dados evidencia que os alunos com pais menos escolarizados e de origem afrodescendente são particularmente penalizados com a inserção em turmas segregadas.

Palavras-chave: segregação escolar, composição da turma, desempenho académico, Área Metropolitana de Lisboa

Abstract

This article aims to analyze the social and ethnic distribution trends of pupils in primary and lower secondary school classes in the Lisbon Metropolitan Area (LMA), as well as the impacts of classroom composition on the academic performance of different groups of pupils. It is known that the concentration of pupils in terms of their academic results is subject to criticism, contributing to social and ethnic segregation within schools and bringing few benefits to those who are often disadvantaged. Moreover, teachers preference for homogeneous classes is also recognized in the literature, requiring an analysis of the objective impacts of these options on educational trajectories. To this end, statistical microdata of education referring to pupils in LMA public elementary and lower secondary schools were mobilized in 2017/2018. Analysis of indices of dissimilarity in terms of family schooling, migration status, and ethnic origin reveals a school network that tends toward equilibrium, although reduced exclusion remains within schools that match the best academic results. Analysis of evidence shows that students from less educated countries and of Afro-descendant origin are particularly penalized by being placed in segregated classes.

Keywords: school segregation, classroom composition, academic outcomes, Lisbon Metropolitan Area

1 CIES-Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, Portugal, adriana_albuquerque [at] iscte-iul.pt

1. Introdução

A crescente expansão do acesso à escolarização tem implicado um aumento concomitante dos mecanismos de estratificação horizontal e vertical dos públicos escolares no seio dos sistemas educativos a nível global. Persistem, contudo, variações acentuadas nos graus e tipos de estratificação entre países, dentro dos países e no interior das próprias escolas, com efeitos importantes na consecução do princípio da igualdade de oportunidades para aprender, como têm vindo a demonstrar estudos internacionais (OECD, 2023). Em Portugal, registam-se desde há muito processos de "inclusão seletiva" nas escolas básicas e secundárias: a critérios informais de admissão à escola pública que intensificam dinâmicas de segregação residencial das classes populares e de distinção – social e étnica – das classes médias (Abrantes & Sebastião, 2010; Abrantes et al., 2016), juntam-se procedimentos igualmente enviesados de distribuição interna dos públicos pelas turmas e vias de ensino dos estabelecimentos escolares (Sá & Antunes, 2007; Roldão & Abrantes, 2019).

Contudo, são ainda poucos os estudos nacionais que procuram medir o grau de segregação escolar e as suas consequências no desempenho académico dos alunos. Sabe-se que os níveis de segregação no interior das escolas tendem a ser mais elevados do que entre escolas (Firmino et al., 2020). Além disso, na Área Metropolitana de Lisboa (AML), sabemos que os alunos de nacionalidade brasileira e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) são desproporcionalmente colocados em turmas de baixo desempenho académico, e que este facto explica uma parte considerável do seu insucesso ao longo do ensino básico (Almeida et al., 2023).

O presente estudo pretende contribuir para a literatura acerca dos modos de gestão interna da diversidade em contextos escolares (sub)urbanos, em Portugal. Para tal, adota-se uma abordagem extensivo-quantitativa, que mobiliza microdados estatísticos oficiais da educação em Portugal para calcular o grau de segregação social, migratória e étnica entre turmas nas escolas da AML ao longo do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclo – ISCED 1 e 2), e o impacto da segregação (i) nas taxas de retenção e desistência e (ii) nas classificações obtidas à disciplina de Matemática. A AML constitui um terreno particularmente relevante para analisar as dinâmicas de segregação dentro das escolas e os seus impactos nos resultados académicos. Enquanto território suburbano de elevada densidade e diversidade populacional, a sua rede escolar é composta de centros altamente cobiçados e de periferias que funcionam, por sua vez, como reservatórios de insucesso; esta desigualdade na distribuição dos públicos coloca desafios específicos no que toca às estratégias de gestão da diversidade ao alcance das escolas (Canário, 2004).

O artigo começa por apresentar um enquadramento teórico para a análise da segregação escolar no contexto da problemática da igualdade de oportunidades educativas. Discute-se a origem do problema e as suas iterações mais relevantes, nomeadamente no contexto português, olhando-se de seguida para os processos de segregação no interior dos estabelecimentos de ensino – as suas dinâmicas e efeitos; inclui-se ainda um breve enquadramento normativo-legal dos processos de escolha da escola e de formação das turmas em Portugal. De seguida, são apresentados os dados utilizados para dar resposta às questões de pesquisa, com uma discussão das características dos microdados analisados, produzidos pela Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC); segue-se uma apresentação dos principais tratamentos estatísticos e técnicas de análise efetuadas, com destaque para a elaboração de índices de dissemelhança (ID) entre turmas. A secção dos resultados começa por apresentar os valores globais de segregação social, migratória e étnica entre turmas registados na AML ao longo do ensino básico. Segue-se uma análise dos resultados globais obtidos em turmas com diferentes níveis e tipos de segregação, juntamente com uma análise dos resultados que diferentes grupos de alunos obtêm em turmas mais e menos segregadas – esta última pretende investigar os "efeitos diferenciais" da distribuição desigual dos alunos dentro da mesma escola. Na conclusão, discutem-se as implicações dos resultados obtidos para a discussão académica acerca da importância dos ambientes educativos para o sucesso escolar, bem como para a prática pedagógica e as políticas educativas.

2. Enquadramento: segregação escolar e (des)igualdade de oportunidades

O debate sobre a segregação em contexto escolar insere-se no problema mais amplo do papel da escola de massas como garante da igualdade de oportunidades, nas sociedades do pós-II Guerra Mundial. O entendimento dos ambientes escolares – as suas características, recursos e composição humana – como oferecendo oportunidades diferenciais para aprender consolidou-se com o estudo seminal de Coleman (1966). Constatou-se existirem diferenças significativas na qualidade da prestação do serviço educativo no interior das escolas estadunidenses, em grande medida devido à ubiquidade de turmas segregadas do ponto de vista social e racial, que contribuía para o acirrar das desigualdades entre alunos brancos e negros ao longo do percurso académico e, mais tarde, na transição escola-emprego.

Desde então, os *contextos* de ensino-aprendizagem (nomeadamente, a sua *composição*) ganham centralidade no discurso político e no debate académico. As políticas de educação compensatória – como é o caso do programa TEIP, em Portugal – representam em grande medida uma tentativa de dar resposta a este problema, assentando na atribuição de mais recursos pedagógicos, humanos, financeiros e de gestão às escolas situadas em territórios educativos social e etnicamente segregados. No entanto, como refere Abrantes (2022), "o carácter exíguo, temporário e propriamente escolar dos recursos adicionais contrasta com a magnitude e interseccionalidade dos problemas estruturais observados nestes territórios" (2022, p.156), justificando-se assim os impactos modestos destes programas na mitigação das desigualdades e na melhoria dos resultados. No que estas políticas parecem ter efeito positivo é na melhoria das condições relacionais e ambientais das escolas, com reduções significativas dos fenómenos de violência e indisciplina e a maior aposta em projetos pedagógicos e iniciativas com parceiros locais. Porém, tais dinâmicas devem ser entendidas num contexto de incremento das lógicas concorrenciais dentro das redes escolares. A sedimentação de territórios educativos segregados passa, assim, a ser o resultado combinado de processos de segregação residencial, políticas educativas compensatórias de base territorial e a "fuga" das classes médias, que mobilizam estratégias de distinção para a sua progénie através da procura de ambientes educativos exclusivos do ponto de vista académico, social e étnico (Bonal *et al.*, 2019; Diogo, 2010; Abrantes *et al.*, 2016).

Em Portugal, durante vários anos, foram poucos os estudos desenvolvidos acerca da segregação na rede escolar – um fenómeno que parecia, no imaginário social, estar essencialmente circunscrito a algumas escolas "problemáticas" dos centros urbanos (Canário, 2004). Contudo, e apesar de os valores observados desde então serem moderados face a outras realidades nacionais (Firmino *et al.*, 2020), a legislação tem vindo a refletir pressões no sentido da liberalização da possibilidade de escolha da escola por parte das famílias. Em 2013, o Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril eliminou a condicionante territorial no ato da matrícula, indicando simplesmente que a escolha da escola estaria condicionada à existência de vaga após o preenchimento de vagas prioritárias por alunos: com necessidades educativas especiais; que frequentaram o mesmo estabelecimento no ano letivo anterior; com irmãos já matriculados no estabelecimento de ensino ou num do mesmo agrupamento; cuja residência ou atividade profissional do encarregado de educação se situasse na área de influência do estabelecimento. Desde então, o cenário apresenta-se mais complexo, marcado por tensões paradoxais entre a livre-escolha e a inclusão: a prioridade dada aos alunos beneficiários de Ação Social Escolar (ASE) no processo de matrícula no ensino obrigatório desde 2018 é um exemplo da pressão no sentido da igualdade de oportunidades (Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril).

Alguns autores salientam o carácter "paliativo" dos programas de educação compensatória, cujo efeito sobre as desigualdades educativas se resume à "pacificação" dos públicos tidos como "problemáticos" do ponto de vista comportamental ou académico (Canário, 2004). Como argumentam Bourdieu & Champagne (1992), este modelo de escola "democratizada" no acesso é forçado a adaptar-se aos seus habitantes de longa duração, sem que com isso se rompa o ciclo de reprodução escolar da desvantagem social. Nesta perspetiva, fenómenos como a diversificação curricular constituem uma estratégia de gestão do "mal-estar" associado às carreiras cada vez mais longas de insucesso protagonizadas pelos "excluídos do interior" (*Ibid.*). A oferta de novas vias curriculares, adaptadas a públicos outrora precocemente afastados do ensino, é indissociável do

carácter socialmente desvalorizado dos diplomas que conferem (Roldão & Abrantes, 2019; Seabra *et al.*, 2012). Constituem-se, assim, redutos de exclusão no interior das escolas, em redes escolares já de si social e etnicamente segmentadas.

Estas tendências são ainda intensificadas pelas pressões introduzidas no quadro de mecanismos de monitorização da qualidade e de prestação de contas. Os estabelecimentos de ensino são crescentemente chamados a resolver o problema do insucesso numa lógica performativa, i.e., centrada na melhoria dos resultados obtidos pelos alunos em provas estandardizadas. Neste âmbito, o debate acerca dos modos mais "eficazes" de gestão interna da diversidade coloca-se, nomeadamente, ao nível dos processos de formação e critérios de composição dos grupos-turma. Nos países anglófonos, por exemplo, a constituição de turmas homogéneas do ponto de vista académico – as chamadas "turmas de nível" – tem sido a estratégia preferencial de agrupamento dos alunos (Taylor *et al.*, 2022). Porém, mesmo em sistemas educativos com modelos menos punitivos de prestação de contas, como é o caso da Flandres, França e Portugal, a literatura demonstra a persistência de uma preferência pela homogeneidade, por parte dos atores escolares (Dewulf *et al.*, 2022a; Duru-Bellat & Mingat, 1997; Sá & Antunes, 2007). Tal prende-se, em grande medida, com um sentido de dificuldade acrescida que se encontra associada à gestão de sala de aula com turmas heterogéneas, difícil de conciliar com as pressões performativas para garantir, em simultâneo, o cumprimento dos programas e o sucesso de todos os alunos (Towers *et al.*, 2020; Taylor *et al.*, 2017; Dewulf *et al.*, 2022a).[1]

Apesar disto, a ideia de que as turmas homogéneas permitem aos professores dirigir de forma mais eficaz a ação pedagógica encontra pouco respaldo empírico nos estudos realizados até aqui. Por um lado, porque as turmas que concentram os alunos categorizados como sendo mais "fracos" são frequentemente alvo de estratégias pedagógicas menos eficazes – entre as quais se contam a lecionação de conteúdos curriculares simplificados e uma maior ênfase no controlo disciplinar em detrimento do currículo académico –, o que se prende com as baixas expectativas em relação ao desempenho possível destes alunos (Boone *et al.*, 2018; Dewulf *et al.*, 2022b; McKown & Weinstein, 2008; Hochweber *et al.*, 2014). Ao mesmo tempo, os melhores alunos parecem ser relativamente impermeáveis aos ambientes escolares frequentados, não ficando significativamente prejudicados em turmas de composição desfavorecida (Duru-Bellat & Mingat, 1997) e podendo até beneficiar da inclusão em turmas "fracas" (Firmino, 2018; Hochweber *et al.*, 2014).

Por outro lado, o critério de homogeneidade utilizado para constituir estas turmas nem sempre é estritamente académico. Connolly *et al.* (2019), por exemplo, concluem que quase um terço dos alunos na 2.ª fase da educação primária em Inglaterra se encontrava em turmas acima ou abaixo do seu nível "real", verificando-se um profundo enviesamento social e étnico na distribuição dos alunos. Em Portugal, sabe-se da existência de processos informais de formação de turmas em função de pedidos das famílias, maioritariamente de classe média e altamente escolarizadas (Sá & Antunes, 2007; Abrantes & Sebastião, 2010). Assim, é possível que a eficácia das turmas de nível seja comprometida, simultaneamente: (i) pelo efeito agregado que a concentração do insucesso produz sobre as expectativas docentes e, consequentemente, sobre as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas; (ii) pela incapacidade de os agentes escolares garantirem um julgamento socialmente isento dos critérios de formação dos grupos-turma.

A constituição de ambientes educativos segregados tem, além disso, impactos distintos em função dos grupos sociais, com implicações importantes na perpetuação das desigualdades de desempenho académico. Os alunos de origem imigrante, por exemplo, parecem ser particularmente sensíveis à composição das suas turmas e escolas, tendo resultados significativamente piores em contextos étnica e socialmente segregados do que os seus pares nativos (Dewulf *et al.*, 2017; Fedeli & Triventi, 2024; Mok *et al.*, 2016; Seabra *et al.*, 2019). Neste âmbito, McKown & Weinstein (2008) salientam a importância de considerar o efeito amplificador que o contexto de sala de aula opera sobre as expectativas docentes: em turmas heterogéneas do ponto de vista étnico-racial, o enviesamento no julgamento professoral continua a prejudicar os alunos pertencentes a minorias étnicas, mas com

1 Importa referir que a discussão acerca da dificuldade de os atores escolares lidarem com a diversidade dos seus públicos é indissociável do debate mais alargado – e, também, mais antigo – acerca da natureza homogeneizante da forma-escolar desde o advento da "escola de massas" da modernidade. Como refere Seabra (2009), prevalece até hoje uma tensão entre o universalismo como garante da democratização do acesso à escolarização, por um lado, e as pressões recorrentes para a diferenciação interna do modelo escolar, sem que isso se reflita em alterações sistémicas dos mecanismos e funções sociais da instituição.

uma magnitude muito inferior do que acontece em turmas segregadas. Há, ainda, evidências que apontam no sentido de os alunos com estatuto socioeconómico elevado obterem classificações mais elevadas em turmas de composição social desfavorecida do que os seus pares em turmas heterogéneas ou favorecidas (Firmino, 2018; Hochweber *et al.*, 2014). Assim, as decisões tomadas ao nível da constituição de turmas têm o poder de contrariar ou reforçar os processos de reprodução escolar das desigualdades sociais e étnicas.

No que toca aos critérios para a formação de turmas em Portugal, a legislação tem sido vaga em todos os aspetos além do número mínimo e máximo de alunos, como referem Sá & Antunes (2007). Tal sugere que este domínio é entendido como estando dentro do campo da autonomia pedagógica das escolas, que devem realizar "(...) uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes" tendo em conta os normativos legais e os objetivos de aprendizagem (Despacho Normativo n.º 10-A/2018 de 19 de junho, alínea n.º 1, artigo 2.º). Menciona-se ambiguamente o respeito pela "heterogeneidade das crianças e jovens", ao mesmo tempo que se abre espaço para, sob decisão do diretor e após consulta do Conselho Pedagógico, "atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e o combate ao abandono escolares" (*Ibid.*: alínea n.º 2, artigo 2.º). Esta margem de autonomia relativa na legislação está na origem de fenómenos, já registados na literatura nacional, como a concentração de crianças e jovens de origem imigrante em turmas exclusivamente compostas por alunos que frequentam a disciplina de Português Língua Não-Materna (PLNM) (Abrantes, 2003).[2] Por outro lado, o quadro de referência do 3.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas, iniciado em 2018, reflete uma preocupação clara com os critérios e efeitos da constituição dos grupos-turma, incluindo como indicador de melhoria, por exemplo, a "prevalência e aplicação de critérios pedagógicos na constituição e gestão dos grupos e turmas" (IGEC, 2023, p. 3). É, ainda, de salientar a abolição dos cursos vocacionais em 2015 e a diminuição progressiva da expressividade de programas educativos como os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e os Cursos de Educação e Formação (CEF), cujas turmas tendem a concentrar maioritariamente alunos de origens sociais desfavorecidas, imigrantes ou pertencentes a minorias étnicas (Seabra *et al.*, 2012).

3. Dados e metodologia

Este estudo procura medir as tendências de distribuição dos alunos no interior das escolas básicas da AML (1.º, 2.º e 3.º ciclo), bem como os seus efeitos nos resultados académicos globais e nas desigualdades de desempenho entre diferentes grupos. Especificamente, pretende-se dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Quais os níveis de segregação entre turmas na AML no ensino básico, em função de diversos critérios de distribuição dos alunos?

2. Qual o impacto de frequentar turmas mais e menos segregadas nos resultados académicos?

3. Verificam-se efeitos diferenciais da segregação entre turmas nos resultados académicos, em função das origens sociais e étnico-nacionais dos alunos?

Para tal, foram analisados microdados estatísticos oficiais anonimizados e disponibilizados pela DGEEC, referentes à população de alunos a frequentar o ensino básico em estabelecimentos de ensino públicos da AML no ano letivo 2017/18.[3]

A dimensão e as características da amostra podem ser consultadas na tabela 1. De modo a garantir a validade dos resultados obtidos, foram selecionadas apenas as escolas e turmas com uma dimensão mínima de alunos com informação válida no que respeita às variáveis centrais para esta análise: a escolaridade familiar e a origem migratória. Assim, as análises realizadas abrangem um total de 40.671 alunos, distribuídos por 1.885 turmas e 251 escolas básicas.

2 Apesar de não dispormos de dados atualizados ou generalizáveis acerca desta realidade, urge refletir acerca do potencial aumento destas práticas no contexto atual de aumento considerável da presença de alunos estrangeiros na escola portuguesa (Seabra *et al.*, 2023), e do que tal pode significar para o recrudescimento das dinâmicas de segregação étnico-racial no interior das escolas.

3 Não foi possível incluir estabelecimentos de ensino privado ou cooperativo nesta análise devido à ausência de informação estatística válida relativa às características sociais dos alunos que frequentam estes estabelecimentos, o que impede o cálculo dos valores de segregação. Para uma discussão aprofundada deste problema, ver Campos (2025).

Tabela 1. Dimensão e características da amostra: alunos, turmas e escolas (ensino básico, AML, 2017/18)

			1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Alunos	Escolaridade familiar (%)	Até 3.º ciclo E. B.	49,5	40,4	42,4
		E. Secundário	34,1	36,6	36,1
		E. Superior	16,4	23,1	21,4
		Total (n)	5.996	14.382	20.293
	Origem migratória / étnico-nacional (%)	Sem O. Imigrante	62,8	75,7	73,5
		Com O. Imigrante	37,2	24,3	26,5
		Afrodescendentes	*22,7*	*12,4*	*14,5*
		Total (n)	6.078	14.510	20.044
Turmas	N.º		289	671	925
	Mínimo alunos		10	11	12
	Máximo alunos		29	31	33
	Origem Migr.: casos omissos (% máxima)		20,0	20,0	20,0
	Escol. Familiar: casos omissos (% máxima)		20,0	20,0	20,0
Escolas	N.º		62	83	106
	Mínimo alunos		29	53	21
	Máximo alunos		153	358	311
	Origem Migr.: casos omissos (% máxima)		18,2	16,3	17,6
	Escol. Familiar: casos omissos (% máxima)		20,0	20,0	20,0

Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito de projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

A escolaridade familiar corresponde ao nível de escolaridade mais elevado completado por um dos progenitores. Já a origem migratória permite diferenciar alunos com origem imigrante – aqueles com pelo menos um progenitor nascido num país estrangeiro – dos que não têm origem imigrante.[4] Foi ainda apurada a origem étnico-nacional dos alunos com origem imigrante, que consiste na agregação de diásporas provenientes da mesma região ou que partilham determinadas características étnico-culturais / históricas. É este o caso dos afrodescendentes com ascendência nos PALOP, que a literatura nacional tem demonstrado serem particularmente afetados por processos inigualitários e discriminatórios na escola portuguesa (Roldão & Abrantes, 2019; Seabra *et al.*, 2019).

Para medir os níveis de segregação entre turmas na AML, optou-se por calcular o índice de dissemelhança (ID). Trata-se de uma medida de concentração relativa, cuja leitura permite indicar a proporção de indivíduos do grupo em estudo que teriam de mudar de localização para atingir uma distribuição populacional "perfeita", face à verificada na unidade geográfica de referência. A fórmula 1 traduz este cálculo para o universo escolar analisado:

Fórmula 1. Cálculo dos índices de dissemelhança entre turmas

$$D_j^i = \left| \frac{m_i}{M_j} - \frac{n_i}{N_j} \right|$$

Legenda:
m_i – número de alunos com origem imigrante / afrodescendente / baixa escolaridade familiar na turma
M_j – número de alunos com origem imigrante / afrodescendente / baixa escolaridade familiar na escola
n_i – número de alunos sem origem imigrante / de famílias com ensino superior na turma
N_j – número de alunos sem origem imigrante / de famílias com ensino superior na escola

Apesar da ubiquidade deste índice na literatura sobre segregação – em grande medida devido à sua facilidade de cálculo e potencial interpretativo, como referem Gorard et al. (2003) –, a sua utilização deve ser feita com cautelas metodológicas, devido à elevada sensibilidade que demonstra

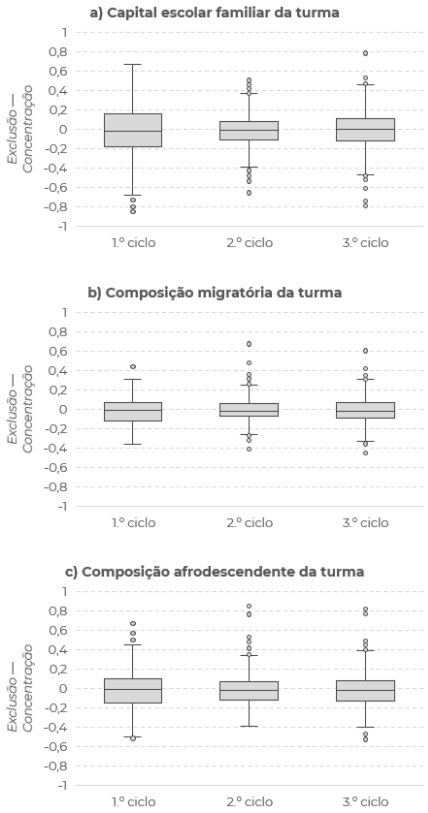
4 Para um aprofundamento do debate em torno das tipologias de categorização do estatuto migratório, ver Seabra *et al.* (2023).

quando, por exemplo, o grupo populacional de referência apresenta uma dimensão muito inferior ao grupo de controlo (Vala & Malheiros, 2004). No presente estudo, a importância de considerar populações que são, por defeito, minoritárias na maior parte dos contextos escolares da AML – como é o caso dos alunos com origem imigrante –, obrigou-nos a tomar algumas precauções durante o processo de validação da base de dados. Na esteira de pesquisas anteriores realizadas no contexto nacional (Firmino et al., 2020), foi aplicado um conjunto de restrições na seleção da amostra final em função da proporção e número de casos válidos observados por escola e por turma nas variáveis mais relevantes para o estudo, numa tentativa de aumentar a validade e rigor das estimativas de segregação calculadas. Assim, apenas foram incluídas: (i) escolas com pelo menos 10 alunos de origem imigrante / baixa escolaridade familiar, por ano de escolaridade; (ii) escolas com pelo menos 80% de casos válidos para a origem nacional / escolaridade familiar, por ano de escolaridade; (iii) escolas com pelo menos 2 turmas por ano de escolaridade; (iv) escolas com proporção de alunos de origem imigrante / baixa escolaridade familiar entre 10 e 90% por ano de escolaridade; (v) turmas com pelo menos 10 alunos; (vi) turmas com pelo menos 80% de casos válidos para a origem nacional/ escolaridade familiar.

4. Resultados

A Figura 1 representa a distribuição das turmas do ensino básico na Área Metropolitana de Lisboa em função do seu índice de dissemelhança, de acordo com três critérios de dispersão relativa dos alunos dentro da mesma escola e ano de escolaridade: (i) os alunos com famílias de baixa escolaridade, relativamente aos seus pares cujas famílias têm ensino superior; (ii) os alunos com origem imigrante, face aos seus pares sem origem imigrante; (iii) os alunos de origem afrodescendente, relativamente aos seus pares sem origem imigrante. Os diagramas de extremos-e-quartis permitem dar conta das tendências centrais, medianas, extremas e *outliers* da segregação no interior das escolas, com valores negativos a indicarem que os alunos do grupo-alvo se encontram subrepresentados face ao contingente total da escola, e valores positivos que se encontram excessivamente concentrados.

Figura 1. Índices de dissemelhança entre turmas em função da escolaridade familiar, estatuto migratório e origem afrodescendente, por ciclo do ensino básico, Área Metropolitana de Lisboa, 2017/18



Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito de projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

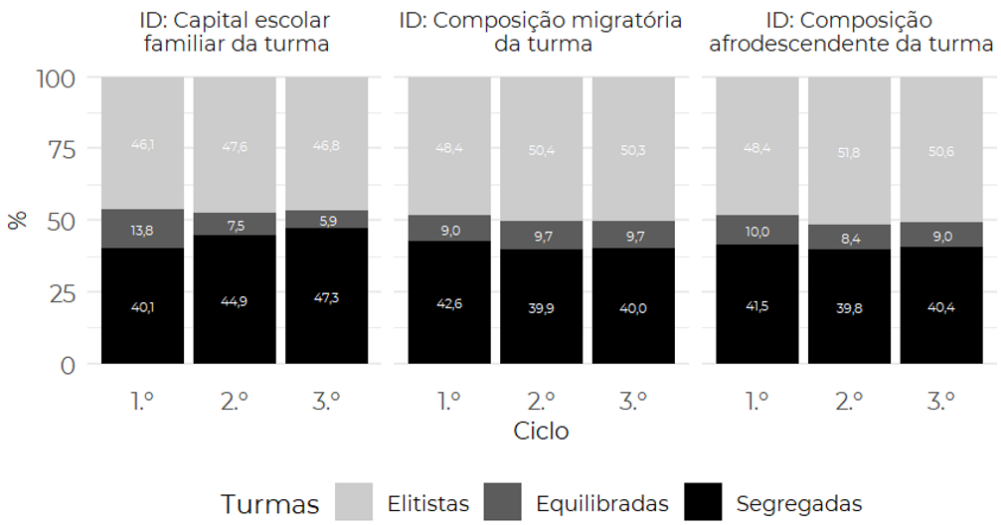
Começamos por observar que os valores medianos se situam em torno do 0, o que significa que as turmas do ensino básico apresentavam, em 2017/18, uma distribuição tendencialmente equilibrada dos alunos em função da escolaridade familiar (Figura 1.a), do estatuto migratório (Figura 1.b) e da origem étnico-nacional (Figura 1.c). No entanto, a análise dos limites da distribuição indica que é também comum a existência de turmas, numa mesma escola e ano de escolaridade, cuja composição se desvia do equilíbrio. As dinâmicas de exclusão e concentração dos alunos fazem-se sentir particularmente no que diz respeito ao capital escolar familiar e de forma especialmente intensa no 1.º ciclo do ensino básico: metade destas turmas teria de redistribuir entre 20% e 60% dos alunos cujas famílias têm baixa escolaridade para atingir uma composição proporcional à da escola (Figura 1.a).

Apesar da centralidade do capital cultural nas estratégias de gestão da diversidade das escolas, as figuras demonstram que a origem étnico-nacional dos alunos também não é indiferente. Os alunos afrodescendentes em particular são alvo de dinâmicas segregacionistas dentro das escolas que frequentam em maior grau do que os alunos com origem imigrante no geral. Tal é particularmente visível no 1.º ciclo: ao passo que metade das turmas concentra entre 10% a 40% de alunos afrodescendentes que se encontram mal distribuídos, no caso dos alunos imigrantes no geral, esta proporção situa-se entre os 5% e os 35%, aproximadamente (Figuras 1.b e 1.c). Tal aponta para a presença de processos escolares marcados pela discriminação étnico-racial que afeta os alunos afrodescendentes com particular intensidade, à semelhança do que outros tinham já detetado no encaminhamento para vias de ensino alternativas (Roldão & Abrantes, 2019).

Os valores dos índices de dissemelhança diminuem visivelmente nos ciclos subsequentes, sobretudo no 2.º ciclo. Apesar disso, também se regista um aumento de valores *outliers*, i.e., extremos face à distribuição típica. Isto indica que, apesar do "equilíbrio" progressivo observado na globalidade da distribuição dos alunos pelas turmas ao longo do ensino básico, persistem casos isolados de turmas particularmente segregadas no contexto das respetivas escolas. Tal pode dever-se, em parte, à possibilidade de diversificação da oferta curricular a partir do 2.º ciclo, quer no âmbito dos PCA – uma medida de combate ao insucesso escolar que conjuga uma forte componente prático-vocacional com o ensino dos conhecimentos transversais ao currículo do ensino básico –, quer dos CEF – uma oferta formativa de dupla certificação, dirigida a alunos do 3.º ciclo do ensino básico em risco de abandono ou insucesso escolar. Sabe-se que estas turmas são frequentemente compostas quase exclusivamente por alunos provenientes das classes populares, de origem imigrante e/ou pertencentes a minorias étnicas (Seabra *et al.*, 2012). É, portanto, possível que o incremento do carácter seletivo do ensino básico nas suas etapas finais, com o aumento progressivo da retenção e abandono escolares (Albuquerque *et al.*, 2022), potencie a constituição de redutos de insucesso social e etnicamente demarcados no interior dos estabelecimentos de ensino.

Daqui em diante, de modo a facilitar a leitura dos dados, constituíram-se categorias de segregação que permitem distinguir: (i) turmas elitistas, cujo ID é inferior à média em pelo menos um desvio-padrão, i.e., onde os alunos do grupo de estudo se encontram sub-representados; (ii) turmas equilibradas, cujo ID se encontra próximo do valor médio; (iii) turmas segregadas, cujo ID é superior à média em pelo menos um desvio-padrão, ou seja, onde os alunos do grupo de estudo se encontram significativamente sobre representados. A Figura 2 permite, assim, identificar a prevalência destes "redutos de exclusão" sinalizados na Figura 1. Vemos que, apesar da tendência média para o equilíbrio na constituição das turmas do ensino básico, a maioria das turmas na AML afasta-se da distribuição "perfeita" em mais de um desvio-padrão, reforçando assim a importância de considerar indicadores de segregação que vão além das medidas de tendência central, como é o caso da média. Na realidade, a proporção de turmas equilibradas encontra-se entre os 5,9% e os 13,8% - números residuais atendendo à proporção de turmas elitistas (entre 46,1% e 51,8%) e segregadas (entre 40% e 47,3%). Ao passo que os níveis de segregação das turmas não parecem variar expressivamente ao longo dos ciclos no que respeita à composição migratória ou afrodescendente, o mesmo não se pode dizer relativamente ao capital escolar familiar. Aqui, é visível um recrudescimento das turmas segregadas, i.e., onde se concentram alunos com famílias pouco escolarizadas, que passam de 40,1% no 1.º ciclo para 44,9% no 2.º ciclo e para 47,3% no 3.º ciclo.

Figura 2. Turmas elitistas, equilibradas e segregadas em função do índice de dissemelhança (ID), por ciclo de ensino básico, Área Metropolitana de Lisboa, 2017/18



Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito de projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Importa agora perceber se a distribuição desigual dos alunos pelas turmas se traduz em desempenhos académicos desiguais. A tabela 2 mostra que, de forma geral, é nas turmas mais segregadas que se registam as mais elevadas taxas de retenção e desistência ao longo do ensino básico. O impacto de frequentar turmas segregadas é particularmente intenso (i) quando a concentração de alunos se faz em torno de capitais escolares familiares desiguais e (ii) no 2.º e 3.º ciclo. Assim, ao já conhecido fenómeno de incremento do insucesso escolar ao longo do ensino básico (Albuquerque *et al.*, 2022), junta-se uma maior "sensibilidade" dos públicos escolares ao grupo-turma em que estão inseridos. Significa que, apesar de os níveis globais de segregação serem menos elevados no 2.º e no 3.º ciclo, face ao 1.º (como vimos na Figura 1), a necessidade de assegurar ambientes académicos de composição equilibrada afigura-se prioritária nos ciclos intermédio e final do ensino básico.

Tabela 2. Taxas de retenção e desistência no 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (%), por índices de dissemelhança da turma, Área Metropolitana de Lisboa, 2017/18

Índices de dissemelhança (ID)		**1.º ciclo**	**2.º ciclo**	**3.º ciclo**
Capital escolar familiar da turma	Turmas elitistas	4,5	7,2	9,9
	Turmas equilibradas	4,6	10,0	9,6
	Turmas segregadas	5,5	12,1	16,4
	$\chi^2(2)$	*2,905*	*100,531****	*201,908****
Composição migratória da turma	Turmas elitistas	4,3	8,5	10,7
	Turmas equilibradas	5,7	10,1	12,6
	Turmas segregadas	6,0	11,0	15,8
	$\chi^2(2)$	*9,231***	*24,230****	*114,559****
Composição afrodescendente da turma	Turmas elitistas	4,6	8,7	10,6
	Turmas equilibradas	5,8	11,0	14,0
	Turmas segregadas	5,7	10,7	15,9
	$\chi^2(2)$	*4,331*	*19,019****	*123,515****

Legenda: * p<0,05; ** p <0,01; *** p <0,001.

Legenda: * p<0,05; ** p <0,01; *** p <0,001.
Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito de projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Analisando agora o impacto da segregação entre turmas nas classificações finais a matemática, verifica-se mais uma vez o exacerbar da seletividade escolar do 2.º para o 3.º ciclo do ensino básico, com uma queda geral das classificações médias (tabela 3). À semelhança do que acontece com a retenção e desistência, é nas turmas onde os alunos cujas famílias com baixa escolaridade, de origem imigrante ou afrodescendentes se encontram subrepresentados que as classificações médias são mais elevadas, enquanto as turmas segregadas concentram as classificações mais baixas.

As variações mais expressivas nas classificações a matemática registam-se na segregação em função do capital escolar familiar. No caso da segregação migratória e étnico-nacional, parecem ser sobretudo as turmas elitistas que se destacam das restantes, pela positiva, sugerindo que as turmas equilibradas e segregadas – i.e., onde os alunos de origem imigrante e afrodescendente se encontram proporcionalmente ou sobre representados face ao contingente escolar – produzem dinâmicas pedagógicas com resultados semelhantes do ponto de vista do aproveitamento à disciplina de matemática.

Tabela 3. Classificações finais à disciplina de Matemática no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, por índices de dissemelhança da turma, Área Metropolitana de Lisboa, 2017/18

Índices de dissemelhança (ID)		**2.º ciclo**		**3.º ciclo**	
		Média	D.P.	Média	D.P.
Capital escolar familiar da turma	Turmas elitistas	3,30	0,95	2,95	0,95
	Turmas equilibradas	3,22	0,93	2,83	0,86
	Turmas segregadas	3,05	0,89	2,69	0,85
	$\chi^2(8)$	*230,404****		*369,888****	
Composição migratória da turma	Turmas elitistas	3,25	0,94	2,90	0,93
	Turmas equilibradas	3,17	0,95	2,88	0,94
	Turmas segregadas	3,12	0,92	2,71	0,85
	$\chi^2(8)$	*65,716****		*198,984****	
Composição afrodescendente da turma	Turmas elitistas	3,25	0,94	2,90	0,94
	Turmas equilibradas	3,14	0,96	2,74	0,88
	Turmas segregadas	3,12	0,91	2,73	0,86
	$\chi^2(8)$	*86,222****		*183,190****	

Legenda: * p<0,05; ** p <0,01; *** p <0,001.
Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito de projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Importa ainda analisar se os efeitos da segregação entre turmas são iguais para todos os alunos. A tabela 4 mostra várias diferenças expressivas nas taxas de retenção e desistência em função do estatuto migratório e da escolaridade familiar dos alunos, por nível de segregação. A análise inferencial mostra que, no que toca ao estatuto migratório, apenas os alunos sem origem imigrante são significativamente afetados pela composição da turma no 2.º ciclo do ensino básico. No que respeita à escolaridade familiar, é apenas a taxa de retenção dos alunos cujos pais têm ensino superior que varia significativamente em função da composição da turma.

Estes resultados colocam em questão a tese da "sensibilidade acrescida" dos alunos desfavorecidos e vulneráveis às características das escolas e turmas em que estão inseridos. É, ao invés, provável que a tese da reprodução social através da escola encontre respaldo nestes dados, sugerindo que a atuação pedagógica junto dos alunos oriundos de famílias pouco escolarizadas, com origem imigrante ou afrodescendente é essencialmente igual – ou produz os mesmos resultados – independentemente das características do seu grupo-turma.

Tabela 4. Taxas de retenção e desistência no 2.º ciclo do ensino básico (%), por índices de dissemelhança da turma, estatuto migratório do aluno e escolaridade familiar, Área Metropolitana de Lisboa, 2017/18

Índices de dissemelhança (ID)		Estatuto migratório do aluno			Escolaridade familiar	
		Sem o. imigrante	**O. Imigrante**	**Afrodesc.**	**Até 3.º C.E.B.**	**E. Sup.**
Capital escolar familiar da turma	Turmas elitistas	6,3	10,6	11,2	14,3	1,5
	Turmas equilibradas	9,4	12,2	11,9	15,7	2,7
	Turmas segregadas	11,6	13,1	13,6	16,7	2,9
	$\chi^2(2)$	*88,255****	*4,841*	*2,287*	*5,940†*	*6,689**
Composição migratória da turma	Turmas elitistas	8,2	10,4	10,9	15,2	1,5
	Turmas equilibradas	9,5	12,5	11,5	15,3	2,0
	Turmas segregadas	10,2	12,7	13,8	16,8	2,7
	$\chi^2(2)$	*11,691***	*3,707*	*3,013*	*2,893*	*5,044*
Composição afrodescendente da turma	Turmas elitistas	8,2	10,9	11,5	15,5	1,6
	Turmas equilibradas	10,8	12,1	9,3	19,3	1,0
	Turmas segregadas	9,9	12,7	13,5	15,8	2,8
	$\chi^2(2)$	*12,413***	*2,436*	*3,112*	*4,749*	*7,182**

Legenda: † próximo do limiar de significância; * p<0,05; ** p <0,01; *** p <0,001.

Legenda: † próximo do limiar de significância; * p<0,05; ** p <0,01; *** p <0,001.
Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito de projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

Por fim, a tabela 5 repete a análise dos "efeitos diferenciais" da segregação entre turmas para as classificações finais obtidas à disciplina de matemática no 2.º ciclo. As classificações dos alunos com e sem origem imigrante variam significativamente em função da composição da turma que frequentam, assim como as dos alunos com famílias pouco e muito escolarizadas. Parece ser sobretudo a composição de capital escolar familiar e a de afrodescendentes que importa, já que a distribuição dos alunos com origem imigrante no geral não apresenta efeitos significativos nas classificações de nenhum dos grupos de alunos. Depreende-se, pois, que parte da penalização sofrida pelos alunos com origem imigrante – especialmente, os de origem afrodescendente – e por aqueles cujas famílias têm no máximo o 3.º ciclo do ensino básico se deve a efeitos de segregação social e étnica entre turmas do mesmo ano de escolaridade.

Curiosamente, estes dados mostram que a heterogeneidade dentro das turmas pode ter efeitos positivos ou negativos nas classificações a matemática, dependendo do critério de segregação analisado e dos grupos de alunos visados. As turmas equilibradas do ponto de vista do capital escolar familiar beneficiam tanto os alunos com famílias pouco escolarizadas como aqueles cujos pais têm ensino superior – é aqui que os resultados de ambos os grupos são mais elevados. Já as turmas de composição equilibrada no que toca à proporção de afrodescendentes são aquelas onde todos os grupos de alunos – à exceção dos que não têm origem imigrante e daqueles com famílias altamente escolarizadas – têm piores resultados a matemática.

Tabela 5. Classificações finais à disciplina de Matemática no 2.º ciclo do ensino básico, por índices de dissemelhança da turma, estatuto migratório do aluno e escolaridade familiar, Área Metropolitana de Lisboa, 2017/18

			Estatuto migratório do aluno			Escolaridade familiar	
Índices de dissemelhança (ID)			**Sem o. imigrante**	**O. Imigrante**	**Afrodesc.**	**Até 3.º C.E.B.**	**E. Sup.**
Capital escolar familiar da turma	Turmas elitistas	Média	3,35	3,07	2,85	2,87	3,79
		D.P.	0,95	0,91	0,78	0,84	0,91
	Turmas equilibradas	Média	3,29	2,98	2,86	2,91	3,82
		D.P.	0,94	0,86	0,79	0,80	0,92
	Turmas segregadas	Média	3,09	2,93	2,79	2,82	3,66
		D.P.	0,91	0,85	0,79	0,79	0,92
	Teste F		*(2,12286) =29,502****		*(2,12014) =26,792****	*(2,12249) =3,644**	
Composição migratória da turma	Turmas elitistas	Média	3,28	3,06	2,88	2,87	3,79
		D.P.	0,94	0,88	0,78	0,81	0,89
	Turmas equilibradas	Média	3,23	2,91	2,74	2,81	3,79
		D.P.	0,96	0,86	0,81	0,83	0,93
	Turmas segregadas	Média	3,18	2,97	2,79	2,83	3,69
		D.P.	0,93	0,88	0,78	0,80	0,94
	Teste F		*(2,12285) =1,866*		*(2,12014) =1,293*	*(2,12249) =0,773*	
Composição afrodescendente da turma	Turmas elitistas	Média	3,29	3,07	2,82	2,86	3,79
		D.P.	0,95	0,89	0,75	0,82	0,90
	Turmas equilibradas	Média	3,22	2,86	2,73	2,76	3,76
		D.P.	0,98	0,85	0,75	0,80	0,95
	Turmas segregadas	Média	3,17	2,97	2,83	2,84	3,70
		D.P.	0,92	0,87	0,80	0,80	0,92
	Teste F		*(2,12286) =11,136****		*(2,12014) =11,585****	*(2,12249) =7,264****	

Legenda: * p<0,05; ** p <0,01; *** p <0,001.

Legenda: * p<0,05; ** p <0,01; *** p <0,001.
Fonte: DGEEC (microdados cedidos no âmbito de projeto doutoral). Cálculos e produção própria.

5. Discussão e conclusões

Os resultados da análise da segregação entre turmas nas escolas básicas da AML, a partir do cálculo de três índices de dissemelhança, colocam em evidência o carácter profundamente relacional dos processos de constituição de turmas: onde há turmas exclusivas ou "de nível", haverá necessariamente turmas segregadas. Importa, pois, salientar que o mito – profundamente disseminado entre os profissionais da educação, como demonstram Taylor *et al.* (2017) – de que o trabalho pedagógico fica facilitado em grupos homogéneos, assenta na condenação das turmas segregadas ao insucesso académico, em prol daqueles que frequentam turmas elitistas.

Tendo em conta que a maioria das escolas básicas da AML apresenta uma composição heterogénea ou desfavorecida (Campos, 2025), os nossos dados indicam que a estratégia preferencial das escolas desta região deveria passar por distribuir o mais proporcionalmente possível os alunos provenientes de famílias com baixa escolaridade e os de origem afrodescendente. Além de potenciar um aumento global dos resultados, a adoção desta abordagem na constituição de turmas permitiria ainda colmatar os efeitos particularmente nefastos que atingem os alunos com famílias menos escolarizadas e de origem imigrante em turmas segregadas. Importa, contudo, ressalvar que o problema dos impactos desiguais da segregação entre turmas não se resume a uma solução de

"engenharia social"; como referem Dewulf et al. (2022a), é necessário que, além disso, os modos de trabalho pedagógico e didático procurem responder às necessidades diversas dos alunos, potenciando assim um envolvimento significativo dos alunos nos processos de ensino aprendizagem com reflexos positivos nos resultados académicos. Aliás, os resultados ambíguos obtidos pelos alunos em turmas heterogéneas podem ser lidos enquanto indicador deste fenómeno: a diversidade numérica, por si só, não altera fundamentalmente as dinâmicas pedagógicas desiguais que estão por detrás da penalização sofrida pelos alunos oriundos das classes populares ou de origem imigrante na maior parte das turmas. Ainda assim, os dados parecem reforçar, em particular, um resultado: independentemente do critério de segregação mobilizado, do indicador de desempenho escolar analisado ou das características dos alunos, ninguém beneficia com a frequência de turmas segregadas.

Outro resultado a destacar prende-se com a importância que os indicadores de origem étnica assumem na análise da segregação entre turmas, quer enquanto critério de segregação, quer enquanto característica individual dos alunos. Ser afrodescendente ou estar em turmas com uma elevada proporção de afrodescendentes é mais penalizador do que frequentar turmas com elevadas proporções de alunos com origem imigrante, no geral. Assim, o estatuto migratório assume, na AML, uma relevância secundária na análise da segregação entre turmas e dos seus impactos no desempenho académico – algo que já tinha sido concluído noutros estudos (Firmino *et al.*, 2020; Almeida *et al.*, 2023). Esta pesquisa junta-se, portanto, a outras que corroboram a existência de processos de discriminação étnico-racial na escola portuguesa que prejudicam particularmente os alunos de origem afrodescendente (Roldão & Abrantes, 2019).

Adicionalmente, ao considerar dois indicadores distintos de desempenho académico – a taxa de retenção e desistência e as classificações finais obtidas à disciplina de matemática –, os resultados deste estudo sugerem que os efeitos diferenciais da composição da turma não são necessariamente os mesmos para todos os tipos de resultados escolares. O facto de, na decisão acerca da progressão ou retenção dos alunos no final do ano letivo, pesarem sobretudo fatores relacionados com características individuais e do foro psicossocial, como demonstra a literatura (Ferreira *et al.*, 2015), pode ajudar a explicar o impacto mais intenso, por comparação, que a composição da turma parece ter sobre as desigualdades sociais e étnicas nas classificações a matemática. Como demonstram Bourdieu & Passeron (1970), os momentos avaliativos – cuja função social é a hierarquização dos alunos em função dos saberes escolares adquiridos, ignorando e, assim, legitimando o arbítrio cultural que favorece os filhos das classes dominantes – são particularmente permeáveis à penetração de lógicas de seletividade social no julgamento professoral. De facto, a literatura empírica destaca os processos mais ou menos inconscientes de comparação com o grupo-turma que influenciam a avaliação dos alunos (Boone *et al.*, 2018; Dewulf *et al.*, 2022b; McKown & Weinstein, 2008; Hochweber *et al.*, 2014). Por estes motivos, importa que estudos futuros considerem que a escolha do indicador de desempenho escolar tenderá a afetar as conclusões que se retiram acerca da prevalência e dos impactos da segregação entre turmas.

Para concluir, importa refletir acerca de algumas limitações deste estudo e propor caminhos futuros de investigação, com base nos resultados obtidos. Em primeiro lugar, é necessário atualizar as análises com dados mais recentes, sobretudo, tendo em conta as tendências de aumento significativo da presença de alunos de origem imigrante nas escolas portuguesas (Seabra *et al.*, 2023) e de polarização socioeconómica no período pós-pandemia COVID-19 (Tavares, 2023). Em segundo lugar, urge replicar esta análise no resto do país, considerando que as dinâmicas escolares apresentam variações regionais assinaláveis (*Ibid.*). Importa, ainda, que estudos futuros apliquem técnicas de análise de dados com modelagem estatística capaz de atribuir devidamente a variância dos resultados (i) aos atributos individuais dos alunos ou (ii) aos efeitos agregados que estes produzem ao nível da escola e da turma frequentada (Campos, 2025).

Por fim, reforçamos o apelo feito por Lima & Torres (2020) para que a pesquisa educacional em Portugal comece a levar a sério os potenciais "efeitos de agrupamento", tendo em conta a expansão considerável desta forma organizativa dos estabelecimentos de ensino por todo o país. Apesar de ter ficado fora do âmbito desta análise, outros estudos permitiram-nos verificar que a reorganização das turmas na passagem do 1.º para o 2.º ciclo, através da concentração de alunos provenientes de territórios educativos dispersos e socioculturalmente diversos no estabelecimento de ensino da escola-sede, pode contribuir para colmatar ou, noutros casos, acirrar as tendências de segregação social e étnica entre turmas, ao longo da escolaridade básica (Campos, 2025).

Agradecimentos

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da pesquisa doutoral da autora, com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) – referência de bolsa n.º SRFH/BD/135970/2018.

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola - Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Celta Editora.

Abrantes, P. (2022). Têm os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária mitigado as desigualdades educativas e sociais? *CIDADES, Comunidades e Territórios, 45*, 147-160. https://revistas.rcaap.pt/cct/article/view/27404/20287.

Abrantes, P., & Sebastião, J. (2010). Portões que se abrem e que se fecham: processos de inclusão e segregação nas escolas públicas portuguesas. In A. Dornelas, L. Oliveira, L. Veloso, & M. das D. Guerreiro (Eds.), *Portugal Invisível* (pp. 75–93). Lisboa: Mundos Sociais. https://www.mundossociais.com/livro/portugal-invisivel/16.

Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S., & Costa, R. (2016). 'A escola dos ciganos': contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*, *18* (n.º temático "Ciganos e Educação"), 47–66. https://journals.openedition.org/configuracoes/3658.

Albuquerque, A., Seabra, T., & da Cruz Martins, S. (2022). Seletividade social na escola básica portuguesa: dinâmicas, condições e políticas (2008-2018). *Análise Social, 57*(244), 520–543. https://doi.org/10.31447/AS00032573.2022244.04

Almeida, S. de, Firmino, J., Gabriel, J. M., Hortas, M. J., & Nunes, L. C. (2023). Students with an immigrant background in the Lisbon Metropolitan Area: evidence at the municipal, school, and class levels. *CIDADES, Comunidades e Territórios*, 46, 59–77. https://revistas.rcaap.pt/cct/article/view/25864.

Bonal, X., Zancajo, A., & Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, *56*(15), 3251–3273. https://doi.org/10.1177/0042098019863662.

Boone, S., Thys, S., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2018). Class composition as a frame of reference for teachers? The influence of class context on teacher recommendations. *British Educational Research Journal*, 44(2), 274–293. https://doi.org/10.1002/berj.3328.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Réproduction - Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l´intérieur. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, *91*(92), 71–75. https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008

Campos, A. (2025). O poder da escola, entre contextos e culturas: O caso dos alunos com origem imigrante nas escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa [Tese de doutoramento, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. http://hdl.handle.net/10071/35402

Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, *22*(1), 47–78. http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n01/v22n01a04.pdf.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Department of Health, Education and Welfare. https://eric.ed.gov/?id=ED012275.

Connolly, P., Taylor, B., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., & Tereshchenko, A. (2019). The misallocation of students to academic sets in maths: A study of secondary schools in England. *British Educational Research Journal, 45*(4), 873-897. https://doi.org/10.1002/berj.3530.

Dewulf, L., van Braak, J., & Van Houtte, M. (2017). Reading and listening progress in segregated primary schools: Does ethnic and socioeconomic classroom composition matter? *British Educational Research Journal*, *43*(5), 931–951. https://doi.org/10.1002/berj.3292.

Dewulf, L., van Braak, J., & Van Houtte, M. (2022a). Quality of Teaching in Segregated Low SES Classes: A Mixed-Methods Study. *JESPAR - Journal of Education for Students Placed at Risk*, *27*(2), 103–126. https://doi.org/10.1080/10824669.2021.2001338.

Dewulf, L., Braak, J. van, & Houtte, M. Van. (2022b). Examining reading comprehension in disadvantaged segregated classes: The role of class composition, teacher trust, and teaching learning strategies. *Research Papers in Education, 27*(5), 686–706. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864766.

Diogo, A. M. (2010). Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola. *Sociologia*, *20*(0), 425–442. https://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/Sociologia/article/view/2298.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, *38*(4), 759–789. www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1997_num_38_4_4667.

Fedeli, E., & Triventi, M. (2024). Immigrant proportion and ethno-linguistic diversity in the classroom: consequences for children's well-being, social integration, and academic competencies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *50*(6), 1508–1529. https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2199136.

Ferreira, A. L., Félix, P., & Perdigão, R. (2015). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário - Relatório Técnico*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf

Firmino, J., Nunes, L. C., Almeida, S. de, & Baptista, S. (2020). *Student Segregation Across and Within Schools - The Case of the Portuguese Public School System* (WP No. 633). NOVA-SBE. https://doi.org/10.2139/ssrn.3555011.

Firmino, J. (2018). *Class Composition Effects and School Welfare: Evidence from Portugal Using Panel Data*. SSRN Electronic Journal (WP No. 2018/14). IEB. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3263950.

Gorard, S., Taylor, C., & Fitz, J. (2003). What is social segregation and how do we measure it? In J. Fitz, S. Gorard & C. Taylor (Eds.), *Schools, Market and Choice Policies* (pp. 33–47). London: Routledge Falmer. https://doi.org/10.4324/9780203609040.

Hochweber, J., Hosenfeld, I., & Klieme, E. (2014). Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Journal of Educational Psychology*, *106*(1), 289–300. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033829.

IGEC (2023). *Quadro de Referência da Avaliação Externa das Escolas*. Inspeção-Geral de Educação e Ciência.

Lima, L. C., & Torres, L. L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, *55*(237), 748–774. https://doi.org/10.31447/AS00032573.2020237.03

McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235–261. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001.

Mok, S. Y., Martiny, S. E., Gleibs, I. H., Keller, M. M., & Froehlich, L. (2016). The relationship between ethnic classroom composition and Turkish-origin and German students' reading performance and sense of belonging. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01071.

OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en.

Roldão, C., & Abrantes, P. (2019). The (mis)education of African descendants in Portugal: Towards vocational traps? *Portuguese Journal of Social Science*, *18*(1), 27–55. https://doi.org/10.1386/pjss.18.1.27_1.

Sá, V., & Antunes, F. (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. *Revista Portuguesa de Educação*, *20*(1), 129–161. https://files01.core.ac.uk/download/pdf/25652684.pdf.

Seabra, T., Figueiredo, A., Castro, L., & Gomes, M. (2012). *Estudo sobre o Impacto das Turmas com Percursos Curriculares Alternativos no Ensino Básico e dos Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento no Sucesso Escolar*. Direção Geral da Educação.

Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, *59*, 75–106. https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1614

Seabra, T., Carvalho, H., & Ávila, P. (2019). The effect of the ethnic composition of schools on primary school maths results of pupils of immigrant origin. *Portuguese Journal of Social Science*, *18*(1), 9–26. https://doi.org/10.1386/pjss.18.1.9_1.

Seabra, T., Cândido, A. F., & Tavares, I. (2023). *Atlas dos Alunos Com Origem Imigrante: Quem São e Onde Estão nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal*. Observatório das Desigualdades / CIES-Iscte. https://doi.org/10.15847/CIESODAtlasAlunosOrigemImigrante.

Tavares, I. (2023). As consequências imediatas e a longo prazo da pandemia Covid-19 na educação em Portugal: Uma exploração empírica. *CIDADES, Comunidades e Territórios, Sp23*. https://doi.org/10.15847/cct.28006.

Taylor, B., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Tereshchenko, A., & Travers, M.-C. (2017). Factors deterring schools from mixed attainment teaching practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(3), 327–345. https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1256908.

Taylor, B., Hodgen, J., Tereshchenko, A., & Gutiérrez, G. (2022). Attainment grouping in English secondary schools: A national survey of current practices. *Research Papers in Education*, *37*(2), 199–220. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1836517.

Towers, E., Taylor, B., Tereshchenko, A., & Mazenod, A. (2020). 'The reality is complex': teachers' and school leaders' accounts and justifications of grouping practices in the English key stage 2 classroom. *Education 3-13*, *48*(1), 22–36. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1569707.

Vala, F., & Malheiros, J. M. (2004). A problemática da segregação residencial de base étnica - questões conceptuais e limites à operacionalização: o caso da Área Metropolitana de Lisboa. *Revista de Estudos Demográficos*, *36*(2), 89–109. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_estudos&ESTUDOSest_boui=106175&ESTUDOSmodo=2.

How to cite this article:

Albuquerque, A. (2027). Configurações e resultados da segregação entre turmas nas escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. *CIDADES, Comunidades e Territórios, 53*, e20270745755. https://doi.org/10.15847/cct.45755

Adriana Albuquerque, CIES-Iscte, Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.

E-mail: adriana_albuquerque [at] iscte-iul.pt

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7573-2992

Contributions to the article: conceptualization, data curation, formal analysis, funding acquisition, investigation, methodology, project administration, resources, software, supervision, validation, visualization, writing - original draft, writing - review and editing.