

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES DA PALMA

**DETERMINANTES DA (IN)EFICÁCIA DO SISTEMA
ESCOLAR – UMA ANÁLISE ECOLÓGICA**

Orientador científico: Prof. Doutor José Manuel Figueiredo Santos

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação**

**Lisboa
2009**

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES DA PALMA

**DETERMINANTES DA (IN)EFICÁCIA DO SISTEMA
ESCOLAR – UMA ANÁLISE ECOLÓGICA**

Dissertação apresentada na Universidade
Lusófona de Humanidade e Tecnologias
para a obtenção do grau de Mestre no
Curso de Mestrado em Ciências da
Educação

Orientador científico: Prof^o. Doutor
José Manuel Figueiredo Santos

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação**

**Lisboa
2009**

À Minha Mãe

Agradecimentos

A escolha do tema intitulado *Determinantes da (in)eficácia do sistema escolar – uma análise ecológica* deve-se a vários motivos de ordem pessoal e profissional, tendo várias pessoas contribuído para a realização deste trabalho.

Dirijo primeiro um agradecimento caloroso ao orientador da dissertação, Prof. Doutor José Figueiredo, pelo constante apoio prestado nos momentos de maior desespero e impasse próprios da realização de uma dissertação. A ele, o meu apreço e estima.

Ao Director do Mestrado, Prof. António Teodoro, agradeço profundamente pela sua total disponibilidade para com os alunos, amabilidade e apoio logístico.

A minha amiga, Maria Antónia Lima, pela sua amizade e paciência demonstrada em períodos de maior instabilidade emocional e psicológicos mais agudos.

Um agradecimento também muito especial vai para a Secretária do Instituto de Ciências da Educação, D. Lurdes Alves, pela sua boa disposição, incentivo e profissionalismo, a que me habitou ao longo de mais de uma década de trabalho em conjunto. À Universidade Lusófona quero agradecer o apoio financeiro que me foi concedido para a realização desta dissertação.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer todo o apoio e estímulos incondicionalmente concedidos pela minha família.

Resumo: Este texto analisa o impacto das estruturas sócio-económicas e socio-institucionais na explicação da eficácia escolar, na transição do sistema de ensino obrigatório, para o ensino secundário, procurando descortinar os factores determinantes da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Em termos metodológicos, utilizou-se a metodologia ecológica, tomando como unidade de análise os 278 Concelhos do Continente, referente ao período de 2004. A análise dos resultados revela que são os recursos culturais os elementos de clivagem que produzem maior diferenciação na explicação da eficácia do sistema escolar. Esta análise dá um retrato da estrutura socio-económica portuguesa e da estrutura socio-organizativa das escolas, permitindo concluir que os factores mais importantes na explicação da eficácia do sistema escolar se centram na necessidade de alargar a rede escolar de oferta formativa dos cursos profissionais em zonas urbanas; no aumento da procura formativa; num corpo docente estável e no investimento das câmaras em cultura e desporto. Assim, a eficácia escolar tende a mostrar-se mais como um problema estrutural do país, do que como um problema conjuntural de resolução imediata.

Abstract: This text analysis the impact of socio-economical and socio-institutional structures on the school success at the transition from the compulsory teaching grades to the secondary education, by selectively examining the determinant factors of the «schooling raw rate in the secondary education». Resorting on the so called «ecological methodology» and on data from the 278 councils of the Portuguese continental territory, the analysis shows that cultural resources are the cleavage factor generating higher differentiation in the explanation of the success of the school system. This analysis conveys a picture of the Portuguese socio-economical structure in relation to the schools socio-organizational structure, allowing to conclude that the most important factors for the explanation of the school system success are centred in the enlargement of the school net of professional courses formative offer in urban areas; in the rise of the formative demand; in stability of the teaching staff; and in the investment of municipalities in culture and sport. Thus, the problem of school success is better viewed as a structural problem of this country, rather than a temporary problem of immediate resolution.

Índice

1. Introdução	9
2. Eficácia do sistema educativo: contextualização e modelos teóricos	12
2.1. O Sistema Educativo Português	12
2.2. Modelos explicativos e hipóteses empíricas.....	15
3. Metodologia	29
3.1. Tratamento dos dados omissos.....	34
4. Determinantes da (in) eficácia escolar.....	36
4. 1 Determinantes sócio-económicas e culturais.....	36
4.1.1. Dimensão familiar	38
4.1.2. Dimensão demográfica	41
4.1.3. Dimensão mercado de trabalho e riqueza	45
4.1.4. Recursos Educativos e Culturais	48
4.2. Determinantes sócio-institucionais escolares	55
4.2.1 Escola	55
4.2.2. Corpo docente.....	59
4.2.3. Características estruturais da escola.....	62
4.2.4. Trajecto escolar	69
4.2.5. Escolha de percursos escolares: ensino regular ou ensino profissional?	75
Conclusão.....	81
Bibliografia	88
Índice Remissivo.....	93
 Anexo I.....	 II
Anexo II	VIII

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Indicadores de eficácia do ensino.....	14
Tabela 2 – Evolução dos indicadores do ensino.....	30
Tabela 3 – Listas das variáveis independentes, estatísticas e fontes.	32
Tabela 4 – Dimensão familiar: medidas descritivas.	38
Tabela 5 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a dimensão familiar.	39
Tabela 6 – Efeito da dimensão familiar na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».	40
Tabela 7 – Dimensão Populacional: medidas descritivas.....	42
Tabela 8 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a Dimensão Demográfica.....	43
Tabela 9 – Efeito do índice de envelhecimento populacional na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário»	44
Tabela 10 – Dimensão Mercado de trabalho: medidas descritivas.....	45
Tabela 11 – Dimensão riqueza: medidas descritivas.....	46
Tabela 12 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a Dimensão Mercado de Trabalho e riqueza.	46
Tabela 13 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a Dimensão Mercado de trabalho (ocupações profissionais).	47
Tabela 14 – Explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» pelo Mercado de Trabalho.	47
Tabela 15 – Dimensão Educacional: medidas descritivas	49
Tabela 16 – Dimensão Educacionais: medidas descritivas	49
Tabela 17 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a Dimensão Educacional.	50
Tabela 18 – Efeito dos recursos educacional na eficácia escolar	51
Tabela 19 – Estrutura de clivagens - Análise factorial de componente principais (rotação varimax).	52
Tabela 20 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização» e a Estrutura de clivagens.	52
Tabela 21 – Efeito da estrutura de clivagens na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».....	53
Tabela 22 – Explicação da «taxa de abandono escolar» pelas estruturas de clivagens.....	54
Tabela 23 – Espaços escolares: descritivos	56
Tabela 24 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e oferta espaços informatizados.	57
Tabela 25 – Explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» pela oferta de espaço informatizados.	59
Tabela 26 – Perfil profissional do corpo docente : medidas descritivas.....	60
Tabela 27 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e perfil do corpo docente.	60
Tabela 28 – Efeito do perfil do corpo docente na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».....	61
Tabela 29 – Oferta formativa no ensino secundário por modalidade e tipo de ensino, medidas descritivas.....	64
Tabela 30 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a inserção das escolas em meios urbanos, semi-urbanos e rurais.....	65
Tabela 31 – Efeito da localização das escolas na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».....	66
Tabela 32 – Dimensão da escola: medidas descritivas.....	66

Tabela 33 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a Dimensão da escola.	67
Tabela 34 – Comparação do n.º escolas privadas e públicas por região.	68
Tabela 35 – N.º de escolas profissionais públicas e privadas : medidas descritivas.	68
Tabela 36 – Efeito da oferta formativa na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». ..	69
Tabela 37 – Trajecto escolar ao longo dos 3 anos de escolaridade: medidas descritivas.....	71
Tabela 38 – Efeito da oferta escolar e alunos com desvio etário na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».	72
Tabela 39 – Efeito sócio-institucional na eficácia do ensino.	73
Tabela 40 – Efeito das clivagens sociais e sócio-institucional na eficácia escolar.	74
Tabela 41 – Modelo de explicação da eficácia escolar.	74
Tabela 42 – Correlações entre taxa de aproveitamento e tipo de ensino.....	76
Tabela 43 – Correlações entre a ensino regular e os modelos de desigualdades e sócio-organizacional.	76
Tabela 44 – Impacto da estrutura das clivagens e estrutura organizativa escolar no ensino regular.	77
Tabela 45 – Correlações entre o ensino profissional, dimensões socioeconómicas e retenções..	78
Tabela 46 – Impacto da estrutura das clivagens, trajecto do alunos no ensino profissional.	79

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Modelos explicativos da (in)eficácia Escolar.....	17
Ilustração 2 - Determinantes da eficácia educativa	75

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Evolução da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» no continente, segundo o género.....	15
Gráfico 2 – Oferta de espaços escolares informatizados	57
Gráfico 3 – Posse de computadores e acesso á Internet dos agregados domésticos, por região. ...	58
Gráfico 4 – Evolução do n.º de alunos matriculados no sector público e privado.	63
Gráfico 5 – N.º de estabelecimentos do ensino secundário, segundo a natureza (público e privado) por regiões	67
Gráfico 6 – Evolução da taxa de retenção e desistência no ensino secundário.	70

1. Introdução

Ao analisar uma das máculas do sistema educativo português – (in)sucesso escolar – observa-se que, num espaço de uma década, Portugal apresenta valores de taxa de retenção e desistência nos vários ciclos de estudos ainda muito elevados. Comparando com os dados estatísticos disponíveis dos países europeus, o país supera a média da União Europeia (quer a “15”, quer a “25” países), rondando valores à volta do dobro dessa média e revelando uma tendência neste sentido quase constante ao longo dos anos. Estes resultados configuram um sistema de ensino marcado, ainda, por uma fraca relação de eficácia, quer no défice da procura da população, quer na diversidade da oferta formativa concretizada (Anexo I, Gráfico 1)¹.

É com base na interpelação desta realidade que se visa avaliar quais as dimensões económicas, educacionais, organizacionais, individuais que melhor explicam a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e quais as principais determinantes da escolha dos diferentes tipos de curso (regular ou profissional, ensino privado ou público).

Vários teóricos internacionais têm abordado esta temática com base em estudos longitudinais e inquéritos regulares, tendo as diferentes equipas de investigação apresentado resultados díspares na explicação do (in)sucesso escolar. Esta abundância de estudos internacionais sobre esta temática e este tipo de abordagem metodológica contrastam em absoluto com o que se passa em Portugal, onde se não conhecem exemplos deste tipo de abordagem metodológica com recurso a dados ecológicos. Este estudo pretende analisar o impacto das estruturas sócio-económicas, da organização escolar e das características do corpo docente no processo de transição no sistema de ensino obrigatório para o ensino secundário, procurando descortinar os factores determinantes da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Para o efeito recorreu-se à metodologia mais adequada para testar as hipóteses empíricas e objectivos propostos, procedendo ao tratamento dos dados estatísticos a partir da análise factorial de componentes principais e da análise de regressão linear múltipla. No primeiro capítulo começa-se por apresentar a evolução de alguns indicadores do sistema

¹ Para uma análise dos indicadores formais e informais do sistema educativo, o recente artigo de Susana Cruz Martins (2005; 141-161) é um exemplo bem ilustrativo da distância dos indicadores do sistema escolar que Portugal ocupa em comparação com a Europa dos “15 e 25”.

educativo português, procurando justificar a pertinência da temática escolhida. Nos subcapítulo seguinte serão apresentados as principais correntes teóricas que sustentam esta temática e apresentadas as hipóteses empíricas, dimensões e indicadores que integram esses modelos e que serão testados no presente estudo. Numa breve resenha, retomam-se alguns aspectos sobre as potencialidades e limites metodológicos desta análise. São abordadas algumas das principais limitações no que se reporta mais directamente à escolha e selecção das dimensões e indicadores seleccionados para testar as hipóteses oriundas das diferentes e controversas teorias. Depois disto, no capítulo seguinte será apresentada a metodologia escolhida, justificada em função dos objectivos da pesquisa, das hipóteses formuladas e da escolha da unidade de análise. Neste espaço privilegia-se a explicação da escolha da técnica estatística escolhida – a análise de regressão linear múltipla. Infere-se que tal escolha depende da natureza dos dados, da unidade de análise e das hipóteses empíricas a testar. Serão ainda explicados os objectivos desta técnica e será problematizado o tratamento dos dados omissos presentes neste tipo de dados, justificando as opções escolhidas na ausência dos mesmos. Segue-se o quarto capítulo, com o qual se inicia a descrição dos principais indicadores seleccionados para testar as dimensões e as hipóteses empíricas formuladas. Aqui, trata-se de testar o impacto das estruturas sócio-económicas inerentes ao modelo teórico do *handicap sócio-cultural*, procurando determinar o efeito de cada dimensão (familiar, demográfica, económica, educacional e cultural) na explicação da (in)eficácia escolar. Para o efeito, descrevem-se, numa primeira fase, os valores dos vários indicadores por referência ao Continente. De seguida, procura-se descortinar as relações desses indicadores com a (in)eficácia escolar e, por fim, procura-se determinar qual o indicador com maior peso na explicação da (in)eficácia escolar. Posteriormente, testa-se o modelo teórico sócio-institucional. Neste modelo são seleccionadas várias dimensões (escola, perfil do corpo docente, características estruturais da escola, trajecto escolar) usualmente tidas como explicativas da (in)eficácia escolar. Por razões de economia de espaço e de facilidade de leitura utiliza-se a mesma estrutura: descrição dos principais resultados a nível Continental, determinação do tipo de relações e intensidade (*r de Pearson*) dos indicadores seleccionados com a eficácia escolar e, por fim, intenta-se determinar qual o indicador com maior peso na explicação da (in)eficácia escolar, recorrendo à técnica de análise de regressão múltipla. A finalizar, procurar responder à questão de saber qual das dimensões em análise é determinante na explicação da eficácia escolar. Na fase final é ainda questionada a escolha de percursos escolares, procurando-se descortinar qual das dimensões é determinante no perfil de alunos

que escolhe o ensino regular e/ou profissional. Conclui-se com uma síntese dos principais resultados deste estudo empírico, aludindo às suas limitações e vantagens, sem prejuízo do levantamento de algumas questões para pesquisas futuras.

2. Eficácia do sistema educativo: contextualização e modelos teóricos

No presente capítulo procurar-se-á analisar as principais estatísticas directamente relacionadas com a (in)eficácia do sistema escolar português e, ao mesmo tempo, justificar a pertinência da escolha da temática, da unidade de análise e dos métodos de análise. No sub-capítulo seguinte serão apresentadas as principais correntes teóricas que sustentam esta temática, discutidas as hipótese empíricas, dimensões e indicadores que integram esses modelos. Numa breve resenha, retomam-se alguns aspectos relevantes do debate sobre as potencialidades e limites metodológicos desta análise. Serão ainda abordadas algumas das suas principais limitações no que se reporta mais directamente à escolha e selecção das dimensões e indicadores seleccionados para testar as hipóteses oriundas das diferentes e controversas teorias que aqui convergem.

2.1. O Sistema Educativo Português

Nas últimas décadas, assistiu-se em Portugal à democratização do acesso à educação, traduzida na extensão da educação básica obrigatória, que cobre, actualmente, a frequência do 3º ciclo do ensino básico, enquanto o ensino secundário é constituído por uma oferta diversificada que engloba dois grandes tipos de ensino e formação: i) ensino regular; ii) e ensino profissional. O ensino secundário geral compreende, pois, as formações tradicionalmente ligadas à preparação para o prosseguimento de estudos pós-secundários e superiores, o que abarca uma multiplicidade de percursos escolares. Esta variedade engloba desde percursos dominados pela vertente académica, a mais comum no ensino secundário liceal tradicional, até percursos escolares mais articulados com o mundo do trabalho, como o ensino profissional. Na sua essência, o país confronta-se com 4 tipos de modalidades no

ensino secundário: ensino regular, artístico, profissional e recorrente. A oferta disponibilizada é concretizada pela procura com a seguinte distribuição²: mais de metade do universo dos alunos frequenta o ensino regular (69%); o ensino recorrente é frequentado por 21%; o ensino profissional apenas por 9,4%, seguido de ensino artístico que é quase residual, somente com 0,6% da procura. Esta diversidade de modalidades de ensino têm associadas diferentes percepções e escolhas políticas educativas adoptadas. O ensino secundário regular, que compreende as formações tradicionalmente ligadas à preparação para o prosseguimento de estudos pós-secundários e superiores, abarcando uma multiplicidade de percursos escolares, integra dois tipos de cursos: cursos gerais e cursos profissionais. Do universo de alunos que escolhe o ensino regular, 80% escolhe os cursos gerais e somente 20% os cursos profissionais. Observa-se uma predominância na escolha de percursos dominados pela vertente académica, a mais comum no ensino secundário liceal tradicional, e uma fraca ou menor preferência por percursos escolares mais articulados com o mundo do trabalho. De referir que esta situação é peculiar em relação à Europa, na qual os cursos profissionais apresentam elevada procura. O ensino profissional entende-se, aqui, como a preparação para o desempenho de ocupações profissionais qualificadas ou altamente qualificadas, compreendendo usualmente os estudos práticos e profissionais oferecidos em escolas profissionais, a formação em aprendizagem e também outras formas de combinação entre a formação na escola e na empresa, os programas de formação-emprego.

Uma análise das principais estatísticas directamente relacionadas com o sucesso/insucesso escolar do ensino secundário permite observar uma forte heterogeneidade ao nível Concelhio. A tabela 1 sintetiza os principais indicadores da eficácia escolar referentes ao período de 2004/2005. Pela observação dos valores mínimos e máximos nos diferentes indicadores em análise podemos constatar que existe uma forte assimetria ao nível Concelhio. Em particular, o indicador «taxa bruta de escolarização»³ apresenta uma amplitude de mais de 280 %, com valores superiores a 100 por cento nalguns Concelhos, o que significa a existência de alunos a frequentar um determinado nível de ensino fora da idade própria, seja porque apresentam desvio etário face à idade normal de frequência no ensino, seja porque integram regimes não regulares de escolaridade, como o ensino nocturno e o ensino recorrente. Observa-se ainda que as médias da «taxa de retenção e desistência no ensino

² Dados do Ministério da Educação referente ao ano 2004/2005.

³ Segundo O Ministério da Educação, a “taxa bruta de escolarização no ensino secundário é a relação percentual entre os alunos matriculados num ciclo de estudos (independentemente da idade) e a população residente com idade normal de frequência desse ciclo”.

básico e secundário» e da «taxa de conclusão no ensino básico e secundário» se revelam igualmente assimétricas ao nível Concelhio, tendo associadas um desvio médio em relação à media bastante elevado, o que significa que os valores variam fortemente para os Concelhos. Estes resultados evidenciam uma trajetória de sucesso/ insucesso escolares, ainda, marcada por fortes assimetrias regionais.

Tabela 1 - Indicadores de eficácia do ensino.

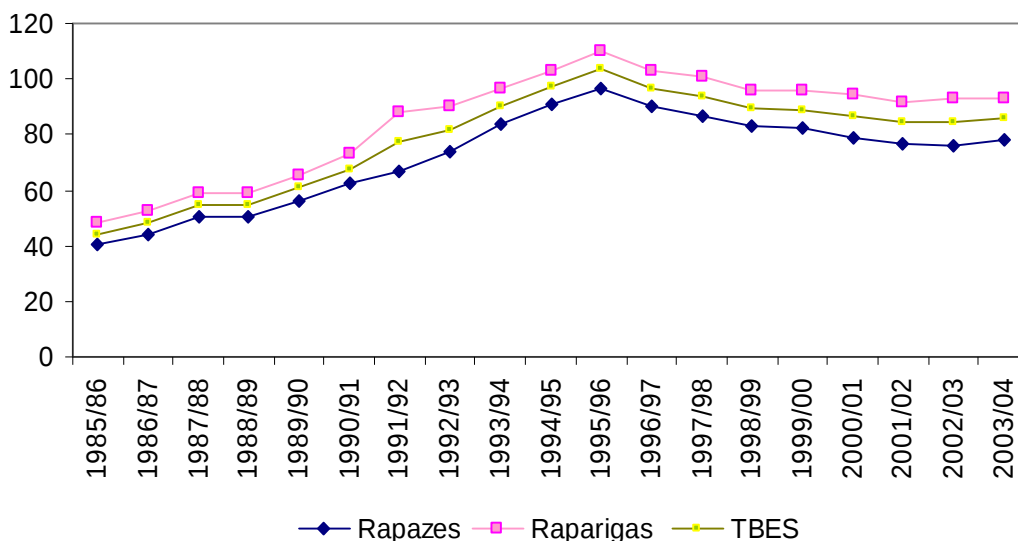
	Taxa bruta de escolarização no ensino secundário	Taxa de Aproveitamento no 9ºano	Taxas de Conclusão (%) no ensino secundário	Taxa de retenção no 9ºano	Taxas de Retenção e Desistência no ensino regular (%)
Média	86,04	84,89	65,06	13,61	34,15
Desvio-padrão	45,15	11,95	9,73	6,35	6,95
Mínimo	4,2	,0	,0	,00	11,15
Máximo	286,2	99,0	88,9	40,30	56,87

Fonte: Giase, elaboração própria

É ainda de referir que a média da taxa de conclusão é mais elevada no ensino básico e menos expressiva no ensino secundário, demonstrando ainda uma ineficácia do actual sistema de ensino com mais forte expressão no ensino secundário, principalmente nalguns Concelhos.

Ao analisar a evolução da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» observa-se que, desde 1985/86, se assiste a uma subida gradual que atinge o pico em 1995/96, mantendo-se relativamente constante até à actualidade. Ao analisar a evolução da taxa bruta de escolarização, fica claro que o crescimento da frequência do ensino secundário duplica no intervalo de uma década, o que potencia a diversificação do perfil social dos alunos, com diferentes recursos económicos, sociais e culturais. Uma análise mais detalhada por género, permite observar que «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» apresenta valores mais elevados nas raparigas do que nos rapazes, significando que o grupo masculino é o segmento mais vulnerável à continuidade dos estudos, assistindo-se a uma tendência de feminização da população discente ao longo das últimas décadas (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Evolução da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» no continente, segundo o género.



Fonte: Giase, elaboração própria

A informação estatística ora apresentada, remete para a interlocução com os vários modelos analíticos explicativos da (in)eficácia escolar. A questão do (in)sucesso escolar é uma temática que tem conhecido abordagens muito diferenciadas e contraditórias ao longo das últimas décadas. Sem ter a pretensão de os mapear todos, discute-se de seguida alguns modelos teóricos que têm vindo a ganhar relevo nos debates sobre esta problemática.

2.2. Modelos explicativos e hipóteses empíricas

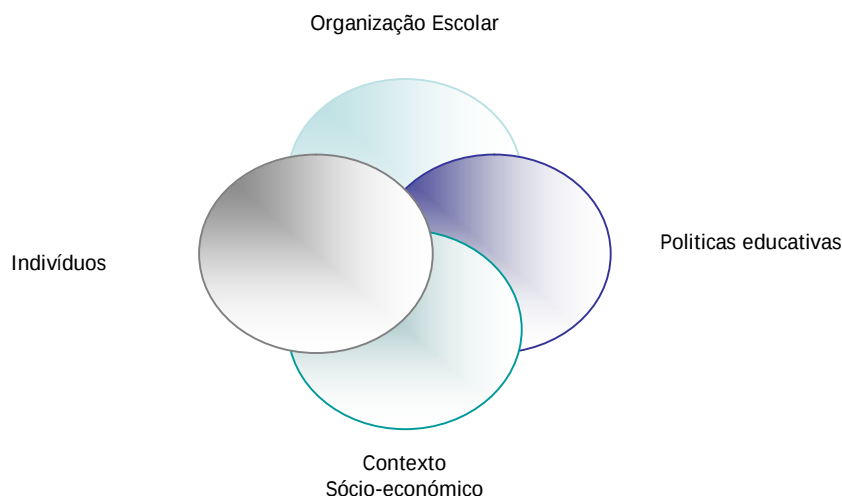
O “indivíduo”, a “família”, a “escola” e o “meio envolvente” estão entre os principais enfoques interpretativos da (in)eficácia escolar. É neste enclave se que enunciam e se confrontam os diversos paradigmas ou correntes explicativas neste domínio e que se apresentam na ilustração nº 1: i) a corrente tradicional, denominada dotes individuais, assenta

as explicações do insucesso nas capacidades intrínsecas dos indivíduos e nas suas capacidades pessoais, colocando a ênfase no indivíduo, o que reconduz esta teoria a fazer incidir as raízes do insucesso escolar nos próprios alunos, nas suas dificuldades de aprendizagem, nas dificuldades de saúde, no seu baixo coeficiente intelectual, na sua “pobreza” de vocabulário, na sua baixa auto-estima e falta de motivação, na indisciplina, na maternidade precoce, e outras. Neste reduto analítico, todos os factores explicativos do insucesso surgem centrados nas capacidades dos alunos ou no *handicap* individual e afectivo de cada um; vale dizer que de pouco serve questionar o modo como a sociedade se estrutura; ii) na teoria do *handicap* sócio-cultural⁴, o insucesso escolar é equacionado como um problema social e socialmente selectivo, na medida que a escola, ao reproduzir a cultura dominante, penaliza os alunos oriundos de famílias com menor capital cultural e económico que, assim, tendem a ser detentores de um menor desempenho escolar; inversamente os alunos oriundos das famílias com elevado capital cultural e económico propendem para sucesso escolar; iii) para a corrente sócio-institucional⁵, o insucesso encontra os seus fundamentos na influência da escola, enquanto agente activo, num processo marcado pela diversidade e diferenciação pedagógica, pela oferta educativa diversificada, instalações escolares mais ou menos deficitária, qualidade do corpo docente, políticas educativas dispersas, etc. Os elementos explicativos inerentes à escola são fornecidos pelos diferentes indicadores: nº de reprovações, nº de processos disciplinares, taxa de absentismo, taxa bruta de escolarização. Ana Benavente sintetiza os traços mais salientes da interpretação deste modelo ao afirmar que “o insucesso escolar é afinal um fenómeno relacional que envolve factores de natureza política, cultural, institucional, sócio-pedagógica e psico-pedagógica” e que tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos saberes letrados, isto é, com a dificuldade que a escola (baseada em princípios de igualdade formal e de uma suposta neutralidade) tem em se relacionar com um mundo discente que reflecte uma estratificação sócio-cultural patenteadora da sua heterogeneidade superviente à própria escola (Benavente,1988).

⁴ A partir do final dos anos 50, baseados em pesquisas quantitativas, surgem vários enfoques de raiz culturalista, fortemente inspirados pelo modelo funcionalista, colocando o cerne da (in)eficácia escolar na problemática das desigualdades sociais e da democratização do ensino. O grande impulsionador deste corrente é o sociólogo Pierre Bourdieu, o qual defendia que o elemento com maior poder explicativo de sucesso/insucesso escolar era o capital cultural.

⁵ Esta nova corrente questiona e confronta a corrente funcionalista, colocando o enfoque da (in)eficácia escolar na organização escolar, nos conteúdos curriculares, tipo de ensino e sistemas de avaliação. Este tipo de enfoque teórico é denominado pela teoria cultural da educação.

Ilustração 1 - Modelos explicativos da (in)eficácia Escolar.



Fonte: adaptado dos modelos conceptuais do insucesso escolar

O diagrama (Ilustração 1) representa os vários elementos axiais que, à luz dos paradigmas teóricos referidos, interagem no processo da (in)eficácia escolar. Esses factores são múltiplos, complexos e, principalmente, intersectam-se e são interdependentes, passando pelo trajecto individual do aluno e suas características pessoais, até aos efeitos das origens sociais dos alunos, à sub-cultura organizativa escolar e, por fim e não menos importantes, aos efeitos das políticas educativas nacionais adoptadas.

Ao nível individual, alguns alunos exprimem um sintoma de inadaptação comportamental e relacional, por vezes mesmo emotivo, à escola, traduzido no desinteresse pelos conteúdos programáticos, na dificuldade de relacionamento com os colegas, docentes e com as normas rígidas da escola e, consequentemente, num fraco aproveitamento escolar. A escola, perante resultados sucessivos de reprovações, falta de motivação, desinteresse, indisciplina e absentismo de alguns alunos, não actua no sentido de inverter a situação. A estrutura formal e rígida da organização escolar, regulamentada por estruturas ministeriais centralizadas, traduzida num elevado nº de alunos por turma, métodos de avaliação tradicionais, horários escolares longos, falta de iniciativas extracurriculares, espaços escolares degradados, ofertas curriculares reduzidas, condicionam, no seu conjunto, as disposições, desempenhos e classificações dos alunos.

Por outro lado, a massificação da escolaridade pode traduzir-se num afastamento e desprezo pela “cultura escolar” e por todo a sua envolvente institucional por parte dos jovens

provenientes de classes desqualificadas. Paralelamente, as diversas estratégias familiares face à escola podem condicionar não só as disposições, desempenhos e classificações dos alunos, como o seu próprio comportamento, em geral, no universo escolar. Nomeadamente, a falta de supervisão dos familiares em relação às actividades escolares e o estilo parental permissivo podem legitimar o desprezo pela “cultura escolar” e influenciar o sentido atribuído ao trabalho escolar.

A estrutura organizativa escolar é muitas vezes inoperante perante o número elevado de reprovações, indisciplina, absentismo, desinteresse e motivação dos alunos, que assim protagonizam percursos escolares marcados pelo insucesso. Ela é refém da aplicação da legislação produzida pelo Ministério da Educação, sem capacidade para gerir o plano de estudos (programas escolares rígidos e desadaptados, cargas horárias excessivas, nº de alunos por turma elevado, escolha do corpo docente inadequado), e incapaz de adaptar o ritmo escolar às necessidades da sua comunidade escolar. Por outro lado, a “globalização da economia [obriga] a lidar com a crescente diversidade cultural, o que implica modificar os modelos pedagógicos, a estrutura organizacional e a curricular, adaptando-os ao novo quadro cultural” (Sebastião,1998,p.323). A título exemplificativo, a introdução das novas tecnologias no processo ensino/aprendizagem na sala de aula “poderá aumentar, e não diminuir, as grandes disparidades que existem hoje relativas à classe, género e raça na educação” (Apple, *apud*, Vieira, 2005, p.103).

António Teodoro (2007), na análise que faz sobre as políticas educativas, com base na análise dos discursos dos vários Ministros de Educação, conclui que se “desenvolvem-se orientações híbridas que associam discursos de pendor construtivista numa perspectiva crítica com discursos apologistas de eficiência social que submete a utilidade da educação à produtividade económica”. (p.22)

È preciso, sem dúvida, o Ministério da Educação definir com clareza e rigor o tipo de competências a fornecer aos alunos, implementar mecanismos de inovação organizacional e pedagógica, afim de alterar esta tendência de ineficácia estrutural. Sabendo que “os conteúdos curriculares, os modelos pedagógicos, a formação de professores mantiveram durante largas décadas os traços de uma escola que tinha maioritariamente como público crianças originárias de grupos sociais letrados” (Sebastião,1998,p.313), é prioritário uma intervenção nessas práticas de forma a alterar comportamentos e atitudes do corpo docente, especialmente direccionados para os grupos minoritários e socialmente excluídos.

Por sua vez, o contexto social e económico do meio envolvente do aluno interagem com os vários factores educativos de forma complexa e interdependente. O Ministério da Educação regulamenta a obrigatoriedade da escolaridade e a sua gratuidade, procurando paulatinamente regular as práticas de socialização familiar (acesso obrigatório e igualitário ao sistema de ensino), muito embora não tenha uma resposta eficaz para a heterogeneidade sócio-cultural, acabando por reproduzir a exclusão de certos grupos sociais minoritários. A escola, ao reproduzir os modelos culturais dominantes e perante a sua resistência em perspectivar uma diversidade de culturas juvenis locais, coloca em situações desvantajosas, sobretudo, os alunos oriundos de famílias com baixo estatuto socio-económico, desadaptados e marginalizados pelo discurso dominante e lógicas escolares, que assim desenvolvem uma cultura de resistência à cultura escolar, traduzida por um acumular de insucesso e reprovações, desinteresse, desmotivação e indisciplina.

Vários são os contributos de estudos internacionais e nacionais que, baseados em abordagens ecológicas com recurso às técnicas estatísticas multivariadas⁶, questionam as causas da (in)eficácia escolar, na vertente do abandono escolar. Dentre eles destacam-se algumas conclusões de teóricos que trataram desta questão recorrendo a dados oriundos de inquéritos e/ou dados agregados. Em exemplo, Jarjoura (1993), num estudo comparativo, identificou como elementos associados ou facilitadores do insucesso, por comparação entre aqueles que abandonam e os que concluem os ciclos de estudos, os seguintes factores explicativos: i) o meio sócio-demográfico: pertença a uma família monoparental; não ter vivido com os pais no ano anterior ao abandono; ser descendente de pais detentores de um baixo volume de capitais culturais; ser pai/mãe adolescente; ii) de entre os factores escolares ressalta: o desinteresse pela escola; não gostar das disciplinas; ter repetido um ano; iii) de entre as características psicossociais, este estudo destaca o consumo de drogas; a prática de pequenos delitos; e o estabelecimento de relações sociais privilegiadas com outros abandonantes precoces. Mais tarde, Brooks e Milne (1997), outros especialistas da área, concluíram, com base num estudo extensivo, que as determinantes do abandono se resumiam a duas dimensões, por ordem decrescente, a saber: i) a rigidez da oferta curricular e dos métodos pedagógicos; e os conflitos familiares; ii) a baixa auto-estima, o desinteresse pela escola e alterações de comportamento. No mesmo ano, Janosz et al (1997) apresenta um estudo longitudinal sobre preditores do abandono escolar. Para este grupo de investigadores, o insucesso escolar expresso pelo elevado número de retenções é o principal elemento

⁶ De referir o número elevado de estudos realizados por Russell W. Rumberger sobre a temática abandono escolar baseado em dados agregados produzidos pelo *National Educational Longitudinal Survey*.

explicativo do abandono, seguido dos factores familiares, escolares, comportamento anti-social e características pessoais, acrescentando que o insucesso tem maior probabilidade de ocorrer com crianças e jovens oriundos de famílias de baixo rendimento económico e baixo capital social e cultural, concluindo que a probabilidade de ele ter lugar com rapazes, com sujeitos oriundos de minorias étnicas e/ou linguísticas e de famílias que valorizam pouco a Escola é maior do que noutro grupo. Um ano mais tarde (1998) surge um relatório do *U.S. Department of Education Statistics* identificando as principais razões subjectivas, do abandono escolar nos EE.UU., por ordem decrescente: i) não gostar da escola; ii) ter ficado grávida; iii) ter más relações com os professores; iv) ter maus resultados escolares; v) ter que procurar um emprego; vi) encontrar um emprego; vii) casar.

Nesta linha de abordagem vários especialistas, mais recentemente, testaram a dimensão familiar e factores económicos, sociais e demográficos. Destacam-se aí os resultados da pesquisa efectuada por Nowicki, na qual enumerou os seguintes indicadores, por ordem decrescente: i) pertença a famílias com baixo estatuto socioeconómico; ii) necessidade de encontrar um emprego para poder subsistir; iii) famílias com baixo nível educativo e profissional; iv) a falta de acompanhamento das famílias em relação às actividades dos filhos; v) famílias monoparentais e famílias numerosas; vi) morte de um familiar ou separação da família; vii) trajectos dos irmãos.

Em Portugal, esta problemática do sucesso/insucesso escolar tem sido documentada de forma praticamente exclusiva, com recurso ao método intensivo baseado em estudos de caso, sendo ausente a utilização da metodologia ecológica ou análise de dados agregados. Com recurso a dados agregados, é de referir o estudo empírico de Sérgio Grácio (1997) que, no entanto, tem como principal objectivo explicar as diversas dinâmicas de escolarização, a partir do modelos de custos/benefícios económicos, na procura de ensino, no aproveitamento escolar, na mobilidade social e o impacto da educação no crescimento económico.

Com recurso aos métodos intensivos é de destacar, entre os estudos portugueses na área, a investigação de João Ferrão (2000), executada com base na aplicação de um número reduzido de entrevistas estruturadas (n=8), no qual se enunciam, ao nível de resultados, 8 agrupamentos lógicos de causas para o abandono. Os referidos agrupamentos analíticos identificadores das causas para o abandono são os seguintes: factores individuais; aspectos sócio-culturais; aspectos económicos; instabilidade do agregado familiar; mercado de trabalho;

ambiente social; acessibilidade; e Escola. O estudo de João Ferrão, Honório *et al* (2000), numa análise segmentada por ciclos de estudos (1º, 2º, 3º ciclo), detecta várias tipologias que variam segundo o ciclo de referência. Reportando-se apenas ao 3º ciclo, os autores referem como situações mais típicas do abandono as seguintes factores: i) trajectórias escolares marcadas por pontos negativos (insucesso; dificuldades de integração; desagrado com o currículo e com os métodos); ii) a pobreza relativa, mais marcada em áreas do país nas quais o mercado de trabalho é pautado por recurso a mão-de-obra não qualificada e onde as oportunidades de emprego mais qualificado são reduzidas ou percepcionadas como tal; iii) as dificuldades dos grupos étnicos culturalmente minoritários (dificuldades na língua portuguesa; itinerância familiar) que se fazem sentir de forma mais acentuada neste ciclo de ensino.

De referir que tem sido largamente documentado por vários estudos empíricos a importância dos processos de continuidade/ruptura entre as famílias e a escola, demonstrando a correlação entre os factores demográficos e o insucesso escolar, particularmente a tendência dos alunos com origem em grupos étnicos e culturalmente minoritários para o insucesso escolar. Contudo, Rumberger (1990) evidenciou a fragilidade desta tese, demonstrando que estudantes imigrantes de diferentes origens, mas com o mesmo tipo de background socioeconómico, têm o mesmo sucesso escolar. Segundo este especialista, a base explicativa do sucesso escolar radica no capital cultural dos alunos e não na questão étnica.

Segundo o modelo sócio-cognitivo, o sucesso escolar configura uma relação estreita com a performance académica obtida na escola pelo aluno: “um baixo desempenho académico leva a um sentimento de rejeição da escola” (Lee, 2003; Abbott, 2000). O indicador relativo ao «nº de reprovações»⁷ é, assim, crucial na análise do trajecto escolar que leva ao abandono do aluno. Perante a ausência de dados referentes ao trajecto do aluno, optou-se pelo indicador «taxa de retenção/desistência no ensino obrigatório e secundário nos diferentes anos de escolaridade». Mas este indicador apresenta fortes limitações, em parte devidas à sua forma de cálculo. As taxas brutas anuais de reprovação são calculadas sobre o total de estudantes que frequentam cada ano de escolaridade, não existindo um indicador de reprovação escolar calculado com base no o trajecto escolar de cada aluno. Como forma de superar esta lacuna nos dados, criou-se uma nova variável, denominada «desvio-etário»⁸.

⁷ Segundo a OCDE, “Portugal e Espanha” são os países onde mais vezes se chumba. A taxa de repetência é elevada, rondando os 20%. De referi a ausência de dados desagregados ao nível Concelhio.

⁸ Desvio-etário é a relação percentual entre os alunos matriculados num ciclo de estudo fora da idade normal de frequência desse ciclo e os alunos matriculados no ciclo de estudo

Considerando que os tempos próprios de progressão escolar fazem com que existam idades modais para a frequência de cada ciclo, os alunos com mais idade do que a idade modal de frequência, são alunos com trajecto de abandono e/ou retenção. Esta variável mede a percentagem de frequência dos alunos no sistema com idades superiores à idade modal para a sua frequência. Parte-se do pressuposto de que nos Concelhos com uma elevada percentagem de alunos com idade “não modal”, isto é, com mais alunos portadores de retenções e desistências (abandono escolar), menor será a proporção de «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Paralelamente, coloca-se a hipótese de existir uma relação entre esta taxa e a procura formativa por cursos profissionais. Ainda nesta linha argumentativa, procurar-se-á testar as hipóteses avançadas por Sérgio Grácio (1997, p. 18 e sgs) que sugerem uma relação entre aproveitamento no ensino obrigatório e continuação de estudos, oportunidades de emprego e rendimento das famílias.

Outra dimensão introduzida por nesta análise é a das estruturas domésticas, traduzida por alguns dos indicadores usuais, como a «taxa de actividade feminina», a «taxa monoparentalidade» e a «taxa de divórcio». De referir que, segundo vários especialistas da sociologia da família⁹, a actual tendência das estruturas domésticas em Portugal é marcada pelas seguintes características: preponderância de maior escolaridade nas mulheres sós (42,3% contra 25,7 nos homens sós); proporção elevada de famílias monoparentais a viver em agregados de famílias complexas (28,1%); existência de 7,5% de núcleos monoparentais com filhos menores de 18 anos¹⁰. Uma tendência também referida por Karin Wall é de que “as famílias monoparentais de pessoas divorciadas continuam a ter níveis de educação (e de actividade profissional) mais elevados” (Wall, 2003, p. 54) do que as restantes. Assim, é expectável que nos Concelhos com elevada proporção de famílias numerosas, associadas a tipo de agregado doméstico mais tradicional, o insucesso escolar ganhe um espaço preponderante. Segundo a teoria do *handicap* sócio-cultural (anos 60/70), o insucesso escolar é visto como um problema social, isto é, um fenómeno socialmente selectivo, na medida em que a escola, ao reproduzir a cultura dominante, faz com que os alunos oriundos de famílias com menor capital cultural e escolar tendam a ter um pior desempenho escolar. O enquadramento sócio-económico e social dos alunos é, segundo vários autores que perfilham este modelo analítico, determinante na explicação do (in)sucesso escolar (Rumberger, 1990, 1995, 2000; Douglas, 2004; Grácio, 1997; Benavente, 1994). Assim, para

⁹ De entre os vários especialistas destaca-se Karin Wall, Anália Torres, Sofia Aboim, Pedro Abrantes.

¹⁰ Este indicador foi solicitado ao INE, mas por razões de ordem logística não nos foi facultada a sua disponibilidade.

dar conta da dimensão meio social envolvente escolheram-se vários indicadores económicos e sociais. Em particular, refere-se aqui o indicador «mercado de trabalho juvenil», dada a “forte atracção exercida por um mercado de trabalho de actividade intensiva com recurso a mão-de-obra não qualificada, o que no contexto de famílias numerosos constitui factor de pressão para o ingresso precoce numa actividade dita profissional e remunerada”, como é sugerido por João Ferrão (2000). Para testar esta hipótese empírica, foram então escolhidos diversos indicadores estruturais relacionados com o mercado de trabalho, nomeadamente: «o ganho médio dos trabalhadores por conta de outrem segundo o sector de actividade», a «taxa de desemprego do agregado familiar», «taxa de actividade dos jovens (16-19 anos)», as «profissões socialmente mais valorizadas», a «população empregada por sector de actividade», a «taxa de beneficiários do rendimento de inserção social» e o «poder de compra».

O (in)sucesso escolar dos alunos será, neste caso, explicado pela sua desintegração social, pelo maior ou menor capital cultural de que dispõem ou podem dispor à entrada na escola. Os estudos empíricos de Coleman e Schneider concluíram que “quanto mais próximos estiverem certos aspectos de socialização familiar das normas e exigências da escola, maior a probabilidade de ser academicamente bem sucedido” (*apud*, Grácio, 2001,p.142). Assim pressupõe-se que nos Concelhos com maior percentagem de população com melhores condições sócio-culturais, maior será a eficácia escolar. Inversamente, os alunos oriundos dos Concelhos com menores recursos sócio-culturais, logo culturalmente e socialmente mais desfavorecidos, tendem para a obtenção de um menor sucesso escolar. A dimensão das desigualdades sociais assenta na hipótese de que “a escola coloca em situações desvantajosas as crianças oriundas de determinados grupos sociais” ao usar preferencialmente um “código elaborado”, condicionando fortemente o que se aprende e como se aprende, favorecendo as crianças cujo ambiente e culturas familiares estão mais próximas deste código e penalizando aquelas que não o dominam porque pertencem a classes com “códigos linguísticos restritos”. Os indicadores escolhidos para testar a dimensão dos recursos educacionais foram: a «proporção de profissionais socialmente mais valorizados»; a «taxa de analfabetismo»¹¹; a «população residente com pelo menos a escolaridade obrigatória»; a «população residente com Ensino Superior completo»; e «despesas em cultura por Concelho». Partindo da pressuposto de que o sucesso e insucesso são representações construídas pelo sistema escolar segundo os seus próprios critérios e procedimentos de avaliação e que as apreciações de

¹¹ Taxa definida tendo como referência a idade (10 anos, equivalente à conclusão do ensino básico primário) a partir da qual um indivíduo que acompanhe o percurso normal do sistema de ensino deve saber ler e escrever.

sucesso/insucesso reflectem normas de excelência, elas próprias solidárias com um currículo em que o conteúdo e a forma influenciam directamente a natureza e a extensão das desigualdades de oportunidades (Philippe Perrenoud, *apud*, Humbert, 1992,p.86), pressupõe-se que nos Concelhos com maiores recursos educacionais e culturais é maior o sucesso escolar. Em termos do binómio sucesso e insucesso escolar, define-se do seguinte modo a hipótese empírica central: o sucesso escolar é provavelmente maior nos Concelhos com menor desintegração socio-económica e cultural.

Paralelamente, há que ter em conta a opinião de Jean Derouet, um dos críticos da corrente do *handicap* sócio-cultural, que argumentou que “Bourdieu e Passeron mostravam bem a relação entre o sucesso escolar e a possibilidade (para os alunos) de descobrir um sentido nos saberes transmitidos pela escola, mas não realizaram nenhum tipo de estudo empírico sobre esta questão. A sua demonstração era, pois, puramente teórica e repousava na hipótese de uma harmonia preestabelecida na qual a linguagem e os saberes da escola só têm sentido para as crianças das classes superiores, ao mesmo tempo que afastam as demais”(2002, p.8).

Elisabeth Bautier, Bernard Charlot e Jean-Yves Rochex retomam essa interrogação, mas diversificam a sua resposta: a capacidade do aluno encontrar, para si, um sentido nos saberes escolares pode estar ligada à origem social, mas ela depende, também, de uma experiência pessoal (*apud*, Derout, 2002, p.10). Este autores colocam maior ênfase na sociologia do currículo para a explicação do aproveitamento escolar do que nas origens sociais de pertença do aluno. Daí que, segundo eles, a explicação do (in)sucesso encontre justificação noutros elementos de feição sócio-institucional. Segundo este modelo interpretativo, o (in)sucesso associa-se à estrutura organizativa escolar, enquanto agente activo num processo marcado pela diversidade e diferenciação pedagógica. Estes estudiosos defendem que a estrutura organizativa da escola também é, por si só, geradora de desigualdades sociais. Nesse sentido, preconiza-se, explicar o sucesso escolar como resultante de mecanismos inerentes à estrutura organizativa da escola. É nessa perspectiva que se estudam aqui as relações entre «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e as variáveis intrínsecas à estrutura da própria escola, isto é, os seus efeitos restritivos e os vários constrangimentos que possibilitam ou não a realização de práticas pedagógicas adequadas à diversidade dos alunos. Nesta linha argumentativa, a título exemplificativo, Rumberger (1999), defende que quando menor o nº de alunos por professor, maior a probabilidade de performance académica. Por outro lado, há que ter presente as grande tendências de

modernização e as suas repercussões na alteração do comportamento das famílias em relação à escola, nomeadamente os impactos da globalização e as consequências da sociedade de informação no desempenho académico dos alunos. Possivelmente, a origem social, geográfica e familiar, já não dá ao indivíduo a mesma estruturação e “ajuda” selectiva de outrora. Poder-se-á colocar a questão fulcral em torno das estratégias do currículo. Assim, há que testar a hipótese empírica de que na “educação, em geral, o aspecto mais importante reside na utilidade, no valor prático daquilo que se ensina e que se aprende” (Spencer, 1859, *apud*, Hurt, 1991; Vieira, 2005). Todavia, não existem, ao nível Concelhio, dados que permitam medir esta dimensão, denominada de “currículo” por muitos analistas com rigor e sistematização. Vários estudos qualitativos demonstraram o efeito das características estruturais da escola, desde o tipo de organização (regras, práticas escolares) ao ambiente escolar (como por exemplo: tratamento dos processos disciplinares, estatuto do aluno, relação docente/discente, relação família/escola, etc.) no sucesso escolar. Esta perspectiva não será tratada aqui, dado que, para isso, seria necessário ter disponíveis indicadores referentes à eficácia da aplicação do currículo, nomeadamente: a «utilização de novos métodos pedagógicos pelos professores», as «tipologias de novas competências aprendidas» pelos alunos ao nível Concelhio, a «avaliação das competências adquiridas pelos alunos», o envolvimento dos pais na escola, estilo de autoridade paternal, entre outros enfoques. A ausência de dados estatísticos disponíveis ao nível de comportamentos e atitudes impedem também uma análise por esta via da avaliação das competências dos alunos e professores, muito embora este não constitua aqui o tema central em questão. Uma via indirecta, mas que sugere aproximação à operacionalidade do conceito de currículo, é a dos meios logísticos e dos novos recursos pedagógicos disponíveis a nível Concelhio, por exemplo, «salas específicas com computadores» e «laboratórios de informática». Assim postula-se que, nos Concelhos com um corpo docente mais qualificado e com maiores recursos pedagógicos, será maior a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Não existem indicadores disponíveis ao nível Concelhio para medir a eficácia do uso dos novos recursos pelo corpo docente, muito embora vários especialistas, com base em estudos qualitativos, tenham demonstrado a sua quase ausência na prática quotidiana. Outra vertente de carácter qualitativo residirá na avaliação da oferta formativa aos docentes, tendo como objectivo testar o efeito dessas acções de formação na mudança de atitudes e comportamento do corpo docente. Também aqui a escassez de dados agregados é impeditiva do aprofundamento dessa variável do modelo analítico.

Ao nível internacional, existem diversos estudos empíricos, de cariz longitudinal, que apontam como factores explicativos do (in) sucesso escolar o ambiente organizativo escolar, a estrutura organizativa da escola e a oferta formativa existente por parte das escolas (Rumberger, 1987, p.20; Lareau, 1999, p.12; Fitzpatrick, 1992, p.10). Os indicadores disponíveis para testar a hipótese de provável associação entre o (in)sucesso e a estrutura organizativa da escola, foram: a «dimensão da escola», o «índice de envelhecimento do corpo docente», o «grau académico do corpo docente», a «situação profissional do corpo docente», a «taxa de feminização do corpo docente» e a «oferta formativa». Do ponto de vista de Rumberger, as escolas maiores apresentam taxas de desistência mais baixas do que as escolas mais pequenas e as escolas urbanas valores mais baixas do que as sub-urbanas. Outra conclusão é a de que os estabelecimentos escolares constituídos por um corpo docente mais envelhecido, associado a um salário médio elevado, revelam menor insucesso escolar. Pretende-se aqui, analisar qual dos indicadores da estrutura organizativa escolar apresenta maior poder explicativo na eficácia escolar. Outra dimensão a analisar, baseada nos processos de escolarização promotores de competências aplicáveis a contextos sociais concretos, é a igualdade de acesso de oferta formativa e de acesso aos novos recursos informáticos. Assim, é expectável que nas escolas inseridas em Concelhos com maiores recursos logísticos, exista maior sucesso escolar.

Concluído o ensino obrigatório, a etapa seguinte, a transição para o ensino pós-básico depende, entre outros aspectos, da oferta formativa existente e da sua acessibilidade tanto em termos económicos e culturais como espaciais. Por outro lado, procurar-se-á definir o perfil dos alunos do ensino regular e profissional, procurando determinar quais os elementos determinantes no processo de escolha entre as diversas opções de ensino existente e quais os factores determinantes na escolha dos seus trajectos escolares. Pretende-se compreender as escolhas efectuadas entre o ensino regular e profissional, partindo do pressuposto do que essas escolhas são determinadas quer pela origem social, quer pela experiência social de sucesso escolar. Aqui, pretende-se responder à questão de saber qual das dimensões é responsável pela escolha das várias modalidades de ensino existentes. Entre outros factores, há que contar também com os factores demográficos e as alterações institucionais¹². Daí que seja importante

¹² A evolução das estruturas domésticas que registam uma tendência para o aumento da proporção de pessoas sós ou de famílias monoparentais com filhos menores de 18 anos. Alterações institucionais entendido como as práticas normativas traduzidas pela legislação escolar podendo implicar uma afectação à procura escolar. A obrigatoriedade de prolongamento dos estudos ao nível de 12º anos, como é intenção do Ministério da Educação irá alterar a estrutura de procura, a introdução de novos critérios no regime de avaliação terá também um efeito positivo nas taxas de aproveitamento.

questionar a dimensão sócio-institucional como *driver* dinamizador ou bloqueador da “escolha individual” realizada pelos alunos no processo de escolha entre as diversas opções de ensino (público, privado, tipo de ensino) e sua acessibilidade espacial. Para testar a dimensão oferta formativa recorre-se, em parte, à hipótese empírica de um estudo quantitativo avançado por Sérgio Grácio (1997), traduzida na ideia de que “quanto mais elevado for o aproveitamento, maior será a probabilidade de investimento em áreas privilegiadas e de maior complexidade, e maior será a sensibilidade em relação à reputação das diferentes opções” (p.14). A questão da escolha das áreas científicas não será aqui objecto de tratamento, sem prejuízo da nossa análise se centrar na oferta formativa existente: privada versus pública, ensino regular versus profissional. Os indicadores seleccionados respeitam à «oferta formativa no ensino secundário por modalidade e tipo de ensino». É expectável que nos Concelhos com maior oferta formativa, a taxa de conclusão do ensino obrigatório seja maior, e bem assim, a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

Por outro lado, pretende-se testar a hipótese de que a oferta formativa profissional¹³ é condicionada pela sua acessibilidade por parte dos alunos.

Com o tipo de dados disponíveis e para o nível de agregação utilizada (Concelhos) não é possível submeter a prova empírica as teses decorrentes de algumas dimensões do “modelo sócio-institucional” apontados por vários autores estrangeiros. É impossível, nomeadamente, testar o efeito do envolvimento da família e sua eficácia, a qualidade do corpo docente, a cultura da escola em relação à indisciplina e processos disciplinares (Burkam, p.2004). Mas ainda nesta linha e retomando Perrenoud (2002) que valoriza os novos meios tecnológicos, sob a forma de “recursos ao serviço das competências”, defendendo o seu peso explicativo no aproveitamento escolar, esta questão remeteria para a necessidade de conhecermos qual o significado dos saberes apreendidos na escola, qual a eficácia das acções de formação frequentadas pelo corpo docente e ainda a eficácia das competências apreendidas pelos alunos no mercado de trabalho. Também não serão objecto de teste outras dimensões, recorrentes em estudos qualitativos, nomeadamente: a profissionalização da gestão, inovação pedagógica, eficácia e qualidade das escolas ao nível da aquisição de novas competências, trajecto individual dos alunos, indisciplina e violência na escola, e por fim, o efeito das políticas educativas. Neste âmbito, é de destacar a tese amplamente defendida de que, relativamente às atitudes e comportamento dos docentes na assimilação do novo conceito de

¹³ Oferta formativa profissional no sentido da implementação territorial da rede escolar.

currículo, a receptividade do discurso não é consistente com a mudança das práticas pedagógicas (Roldão, 1997(b),p.18).

Vale dizer que este estudo visa centrar-se apenas na «utilização das novas tecnologias» e na descrição do perfil do corpo docente, num enfoque orientado para a vertente da carreira profissional. Sabendo que o sistema educativo é ainda marcado pela ausência de novas práticas pedagógicas por parte do corpo docente, traduzidas pela precariedade do uso das novas tecnologias, pressupõem-se que nas escolas inseridas nos Concelhos com maiores recursos informáticos e logísticos, será maior a proporção da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Em síntese, neste trabalho procura-se responder ao postulado de Ana Benavente, enunciador de que na escola “coexistem vários poderes, cruzam-se directamente ou indirectamente diversos projectos de diferentes protagonistas [e onde] todos os poderes têm que ser positivamente mobilizados” (Benavente,1988,p.25). Somente no através da identificação desses “poderes” é que poderá ser minimizado e controlado o insucesso escolar. Para uma resposta cabal a estas hipóteses, é necessário identificar o peso específico dos elementos que subjazem ao exercício desses “poderes”.

3. Metodologia

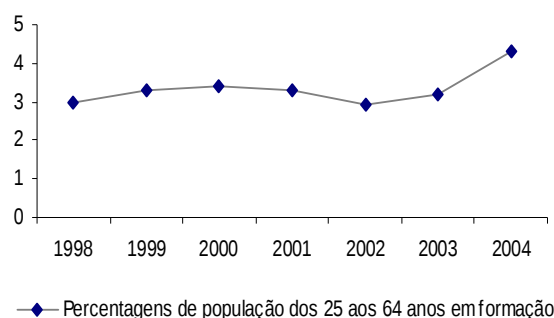
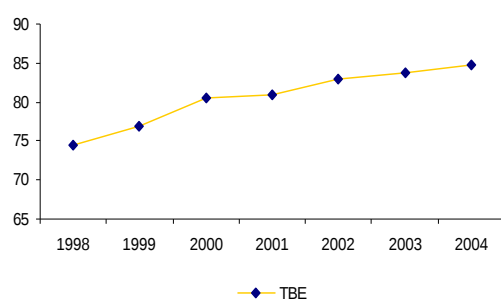
Como já se aludiu, no presente estudo escolher-se-ão diferentes dimensões de análise do sucesso/insucesso académico português de forma a identificar os principais padrões de escolaridade e recomposições sócio-educacionais determinantes deste fenómeno. Desde logo, este trabalho explora uma vertente praticamente ausente nos estudos empíricos de carácter extensivo, realizados em Portugal, sobre o (in)sucesso escolar no ensino secundário, na medida que recorre à utilização da metodologia ecológica ou análise de dados agregados¹⁴. Por outro lado, tem como objectivo identificar os padrões de escolaridade com base no conjunto de indicadores estatísticos disponíveis, procurando hierarquizar as várias dimensões que melhor explicam o (in)sucesso, nomeadamente: atributos individuais, condições sócio-educativas familiares, contexto social de localização residencial do aluno, estrutura organizativa de escola.

A indisponibilidade de alguns indicadores ao nível Concelhio, pelo menos em termos de referências empíricas de carácter extensivo, impedem o estudo de algumas dimensões conceptuais de referência, nomeadamente, a dimensão da trajectória do aluno na perspectiva de integração na escola, o efeito da aplicação dos diversos *currícula* e métodos pedagógicos utilizados pelos professores, a cultura organizativa da escola, o envolvimento da família entre, outras dimensões de cariz comportamental e atitudinal. São várias as razões invocadas para tais limites: desde as lacunas na produção de informação estatística a nível institucional ou a dificuldade no respectivo acesso, até às que se prendem com determinados fenómenos particulares. Assim, a opção de delimitação selectiva das dimensões explicativas da (in)eficácia do sistema escolar deve-se à (in)existência das estatísticas institucionais disponíveis. A escolha do período temporal deve-se a razões de exequibilidade da pesquisa e de disponibilidade dos dados só disponíveis para o ano de 2004/2005. As fontes estatísticas temporais recentes e mais disponíveis eram referentes a este período: anuário estatístico do INE referente à educação e a base de dados do recenseamento escolar do Ministério da Educação. Por outro lado, a evolução do crescimento dos dois grandes indicadores da educação – percentagem (desde 1998) da população dos 25 aos 64 anos em aprendizagem

¹⁴ A ferramenta estatística utilizada é o programa estatístico para as Ciências Sociais -SPSS V. 17.

(formal ou informal) e a percentagem da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» – justifica, em parte, a escolha deste período (Tabela 2). Numa análise da evolução destes dois indicadores da educação, a percentagem (desde 1998) da população dos 25 aos 64 anos em aprendizagem (formal ou informal) só atingiu valores superiores a 4% no ano de 2004 e a percentagem da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» atingiu o seu valor mais alto também em 2004.

Tabela 2 – Evolução dos indicadores do ensino.



Fonte: Ministério da Educação, elaboração própria

Internacionalmente, os modelos explicativos do (in)sucesso escolar que têm estado associados às várias correntes analíticas, estão assentes na utilização de estudos extensivos e longitudinais. A técnica utilizada é a análise de regressão linear múltipla e, nos dados oriundos de inquéritos escolares, é bastante utilizada a técnica de análise de regressão logística e multinível. A escolha da técnica depende da natureza dos dados e a da sua mediação, assim como das hipóteses empíricas a testar. Vale referir, por exemplo, que o *National Center for Educational Statistics* dos Estados Unidos produz um elevado número de

bases de dados com várias origens, desde os que são oriundos da aplicação de inquéritos aos dados ecológicos. Outra característica destes estudos é o seu carácter temporal, ou seja, a aplicação de inquéritos estruturados e direccionados para temáticas específicas e aplicados a uma dimensão elevada de alunos de forma sistemática e regular durante anos. Vários são os estudiosos que testam os modelos teóricos recorrendo a estas bases. Em Portugal, perante a ausência de bases de dados longitudinais, quer ao nível de aplicação de inquéritos nacionais, quer na recolha sistemática de indicadores, fica a descoberto o impedimento de, por um lado, serem objecto de teste alguns modelos interpretativos recentes, e por outro lado, de testar a dimensão longitudinal do sucesso escolar. Importa referir que, só recentemente, o Ministério da Educação criou o Observatório dos Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário ¹⁵, que está a recolher dados estatísticos sobre os trajectos da população estudantil. Nesta fase ainda recente da sua implementação foi aplicado um questionário a 11 escolas, mas os dados ainda não estão disponíveis ao público, indisponibilidade compreensível dada a sua fase exploratória.

A forma de operacionalizar as várias dimensões em análise e de como os indicadores foram operacionalizados, bem como as fontes de onde foi extraída a informação e as estatísticas utilizadas serão apresentadas na Tabela 3.

Portanto, cada hipótese, procurará reportar-se a uma bateria de indicadores aí listados como forma de exemplificar a respectiva operacionalização. Antes, porém, são introduzidas algumas notas justificativas da escolha dos indicadores utilizados, a saber: i) utilização constante de medidas relativas (percentagens, proporção, taxa, média), porque esta é a única forma de comparar resultados em unidades de análise (Concelhos) com diferentes dimensões populacionais (Anexo I, Tabela 1); ii) utilização de várias tipologias de dados, de acordo com a sua fonte original e a forma como são utilizados, nomeadamente «dados individuais»¹⁶ na forma de «dados agregados»¹⁷; iii) utilização da metodologia ecológica ou análise de dados agregados, ou seja, todos os dados se reportam a unidades territoriais: 278 Concelhos de Portugal Continental.

¹⁵ Observatório dos Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES), criado em Setembro de 2006 tendo como objectivo conceber e testar os instrumentos de recolha e análise de informação.

¹⁶ Os dados *individuais* referem-se a atributos pessoais (por ex. sexo, idade, nível de escolaridade) ou a *comportamentos* dos indivíduos (hábitos de leitura, participação em associações culturais).

¹⁷ Utiliza-se a informação que caracteriza as unidades territoriais, mas que originalmente se refere aos indivíduos. Por exemplo, a percentagem de docentes do quadro em determinado Concelho, a taxa de retenção em determinado Concelho, etc.

Tabela 3 – Listas das variáveis independentes, estatísticas e fontes.

Indicadores seleccionados	N	
	Estatística	Fontes
Despesas da Câmara em Actividades Culturais e Desporto	Percentagem	INE c)
Taxa de divórcio	Percentagem	INE c)
Salário médio mensal	Percentagem	INE c)
Taxa de desemprego	Taxa de variação	INE, a)
Taxa de actividade feminina	Taxa de variação	INE, a)
Taxa de abandono escolar	Taxa de variação	INE c)
Taxa de analfabetismo	Taxa de variação	INE c)
Núcleos familiares monoparentais	Proporção	INE c)
Poder de compra	Proporção	INE c)
População residente de nacionalidade estrangeira	Proporção	INE c)
População residente com pelo menos o 3º ciclo completo	Proporção	INE c)
Profissionais socialmente mais valorizados	Proporção	INE c)
População residente com Ensino Superior completo	Proporção	INE c)
Núcleos familiares com 3 ou mais filhos	Proporção	INE c)
População empregada no sector primário	Proporção	INE c)
População empregada no sector secundário	Proporção	INE c)
População empregada no sector terciário	Proporção	INE c)
Nº de escolas públicas do 3º ciclo	Proporção	Giase
Nº de escolas privadas do 3º ciclo	Proporção	Giase
Nº de escolas públicas do secundário	Proporção	Giase
Nº de escolas públicas privado	Proporção	Giase
Nº de escolas profissionais públicas	Proporção	Giase
Nº de escolas profissionais privadas	Proporção	Giase
Nº de docentes	Proporção	Giase
Índice de envelhecimento	Índice	Giase
Docentes do quadro	Percentagem	Giase
Docentes contratados	Percentagem	Giase
Docentes com Doutoramento	Percentagem	Giase
Docentes com Licenciatura e/ou equiparado	Percentagem	Giase
Taxa bruta de escolarização no ensino básico	Taxa de variação	Giase
Taxa bruta de escolarização no ensino secundário	Taxa de variação	Giase
Docentes mulheres	Percentagem	Giase
Docentes homens	Percentagem	Giase
Taxas de Retenção e Desistência no ensino básico	Taxa de variação	Giase
Taxas de Conclusão no ensino básico	Taxa de variação	Giase
Taxas de Retenção e Desistência no ensino secundário	Taxa de variação	Giase
Taxas de Conclusão no ensino secundário	Taxa de variação	Giase
Beneficiários do rendimento social de inserção	Proporção	INE c)
Escolas Urbanas	Proporção	Giase
Escolas Semi-Urbanas	Proporção	Giase
Escolas Rurais	Proporção	Giase
Nº laboratórios	Média	Giase
Dimensão da escola	Proporção	Giase
Taxa de actividade Juvenil (16-19 anos)	Taxa	INE, a)

Nota: a) Inquérito ao Emprego do INE

b) Recenseamento da População e Habitação do INE

c) Anuário estatístico de 2004/2005;

Giase -Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo.

Neste estudo opta-se por escolher o Concelho como unidade de análise, tendo por base a referência os dados socioeconómicos e educacionais produzidos pelo Instituto Nacional de Estatística e os dados contextuais produzidos pelo Ministério da Educação. A escolha da unidade de análise¹⁸ deve-se, em parte, à necessidade de uma dimensão populacional razoável de forma a aplicar as técnicas multivariadas¹⁹ e de testar as hipóteses empíricas formuladas. Como alternativa a esta escolha, poder-se-ia centrar a análise no número de escolas do Continente, mas a inexistência de dados produzidos pelo Ministério da Educação e a incapacidade em termos temporais e logísticos de recolha directa junto das escolas justificam a escolha da unidade de análise Concelho e metodologia. Tendo como objectivo prioritário avaliar a importância das variáveis independentes na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário», opta-se por utilizar a técnica de análise de regressão linear múltipla. O objectivo desta análise de regressão será o de, com base nos dados quantitativos, explicar a variação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» em função das restantes variáveis apresentadas (variáveis explicativas). Deste modo, pretende-se conhecer o impacto directo das variáveis explicativas na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a relevância destas variáveis para a variação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e na explicação da escolha pelos cursos profissionais e regulares.

Um dos pressupostos de um modelo de regressão linear é o de linearidade do modelo, ou seja, a existência de uma relação linear entre a variável explicada e as variáveis explicativas. Assim, será apresentada, em cada sub-capítulo, a relação entre a variável explicada e cada uma das variáveis quantitativas. A aplicação de qualquer modelo de regressão múltiplo exige a verificação de algumas hipóteses de forma a garantir que os resultados obtidos sejam fiáveis. Em cada modelo aqui apresentado foram testadas as 6 condições de aplicação, nomeadamente: o estudo da linearidade, a não existência de multicolinearidade²⁰, a homocedasticidade²¹ das variáveis aleatórias residuais; as variáveis aleatórias residuais com valor esperado nulo; a independência das variáveis aleatórias residuais; e as variáveis aleatórias residuais com distribuição normal.

¹⁸ A unidade de análise escolhido foi os 278 Concelhos no Continente.

¹⁹ A utilização das técnicas multivariadas exige um mínimo de dimensão. Normalmente utiliza-se a regra do polegar: $N=5K$, ou seja $n=5*58=290$. Para ver esta questão com maior profundidade, consultar Manuel Hill (2002).

²⁰ Independência das variáveis explicativas/independentes.

²¹ Variância constante, ou seja, $\text{Var}(\varepsilon_i) = \sigma^2, \forall i \in (1, 2, \dots, n)$.

Não constituindo propósito axial a apresentação do estudo da técnica, no decurso da investigação²², remete-se a título exemplificativo, para um exemplo prático do modelo aplicado. Vale salientar, por fim, que, na utilização da técnica, o nosso principal objectivo é avaliar a «importância» das variáveis independentes. Para o efeito, utilizar-se-á o valor dos coeficientes estandardizados *Beta* e o *Teste T*, para testar a significância dos coeficientes (Sig.), assim como as correlações de ordem zero, as correlações parciais e as correlações semi-parciais para avaliar a importância das variáveis independentes.

3.1. Tratamento dos dados omissos

Os dados foram recolhidos de duas fontes oficiais: Instituto Nacional de Estatística e Ministério da Educação²³. Dos indicadores solicitados directamente ao Ministério, observa-se que existem Concelhos sem nenhuma informação (*missing*), nalguns indicadores. O principal factor da ausência de valores em alguns Concelhos é de ordem logística. A ausência de valores numa célula tem consequências sobre os resultados da aplicação das técnicas estatísticas. Muito embora haja soluções de correcção do ponto de vista estatístico, é recomendável investir na prevenção desse tipo de erros e os mesmos não devem ser tratadas como simples resíduos sem interesse. Existem várias técnicas para tratar o problema de falta de dados, disponível no programa estatístico *SPSS*: i) *exclude cases listwise*; ii) *replace with mean*. A opção de *exclude cases listwise*, “retira de todas as análises, todos os casos com falta de dados. A vantagem desta opção reside no facto de que todos os dados analisados são genuínos, sem prejuízo da sua desvantagem radicar na dimensão da amostra que pode ficar muito reduzida. Dado que o número de variáveis independentes é elevado e que o efeito de dados é cumulativo apresentando valores (*missing*) em casos diferentes, esta escolha não é a

²² Selecionou-se a norma da *American Psychological Association* (APA), recorrendo ao programa informático Notte v.4

²³ A esmagadora maioria dos dados disponíveis pelo Ministério da Educação está, apenas, desagregado ao nível de NUTS I e II. Como a unidade de análise era o Concelho, uma parte dos dados foi solicitado directamente ao Ministério. A lista de indicadores solicitado numa primeira fase não foi possível de obter devido à ausência de dados por parte do Ministério.

mais aconselhável. A segunda opção, calcula o valor médio dos valores de uma variável que tem valores *missing* e utiliza o valor médio como o valor da variável para todas as situações de *missing*. A vantagem reside no facto da dimensão da amostra não ficar reduzida, pese embora a desvantagem possa situar-se no imperativo dos valores substitutivos traduzirem estimativas, não sendo possível avaliar a qualidade e fiabilidade das mesmas (Hill,2000; Pestana,1998;Marouco,2003). Aqui, a opção²⁴ recaiu pela “*exclude cases listwise*” nos indicadores para os quais a percentagem de *missing* era quase residual, não afectando a análise que se pretende efectuar e pela *replace with mean* quando a falta de dados era elevada afectando a dimensão do universo.

O tratamento estatístico dos dados depende do quadro teórico adoptado pelo investigador. O nosso objectivo visava analisar o impacto do modelo do handicap sócio-cultural e o modelo sócio-organizacional na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Todavia, uma vez que os mesmos “dados”, quando submetidos a interrogações diferentes, podem apresentar outro tipo de leitura, no tratamento e análise de resultados ter-se-ão sempre presentes as precauções de Galtung, que insiste na ideia de que: “*correlações estatisticamente fracas podem ser extraordinariamente relevantes do ponto de vista da teoria [...] por vezes perseguem-se infatigavelmente interpretações para correlações perfeitamente espúrias. Outras vezes ignoramos pistas potencialmente ricas apenas por se mostrarem estatisticamente irrelevantes*” (Galtung, *apud*, Ferreira, 1987). A interpretação dos dados estatísticos depende dos quadros teóricos adoptados e de hipóteses operacionais bem delimitadas.

²⁴ Opção disponível no programa Spss. O tratamento dos dados foi realizado no programa Spss V.16.

4. Determinantes da (in) eficácia escolar

Nestes capítulos procurar-se-ão testar os vários modelos teóricos. Numa primeiro momento, procurar-se-á analisar o efeito de algumas dimensões mais centrais ao modelo analítico do *handicap social*. No segundo capítulo, procurar-se-á analisar o efeito de algumas dimensões mais centrais do modelo Sócio-Institucional.

4. 1 Determinantes socioeconómicas e culturais

Neste capítulo procurar-se-á, numa primeiro momento, descrever a distribuição dos vários indicadores socio-demográficos, económicos e culturais que, para o território do Continente, manifestam influência estatisticamente comprovável no sucesso do seu sistema escolar. Numa primeira fase, recorrer-se-ão às medidas descritivas, com o intuito de analisar a tendência das variáveis independentes, de seguida analisar-se-ão as relações entre as variáveis, recorrendo à técnica descritiva e indutiva *r de pearson*²⁵. Posteriormente, procurar-se-á testar o impacto de cada dimensão analítica na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». As variáveis independentes serão sempre os indicadores contextuais, necessariamente tidos como relevantes pelos mais importantes modelos explicativos do sucesso ou insucesso do sistema escolar. Quanto às variáveis dependentes, a análise circunscrever-se-á à «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e às «taxas de conclusão no ensino recorrente²⁶ e ensino profissional».

Para medir o impacto independente de cada um das dimensões em análise na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» serão utilizadas as regressões lineares múltiplas (método dos mínimos quadrados²⁷). Esta técnica permite medir o impacto independente de cada variável explicativa mantendo constantes todas as outras

²⁵ O *r de pearson* mede o sentido e a intensidade da relação entre as variáveis.

²⁶ Entendido pelo Ministério da Educação enquanto “modalidade de educação escolar a que têm acesso todos os indivíduos que ultrapassaram a idade normal de frequência do ensino básico e do ensino secundário”.

²⁷ O modelo será estimado através do método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), que tem como objectivo estimar os parâmetros do modelo, minimizando a soma do quadrado dos erros.

variáveis independentes incluídas no modelo de regressão. O modelo será estimado através do método dos *Mínimos Quadrados Ordinários*, recorrendo ao processo *stepwise*. No método *stepwise* a primeira etapa consiste em incluir apenas a variável explicativa mais correlacionada com a variável explicada. A próxima variável a entrar no modelo será sucessivamente aquela, de entre as restantes, que apresente o maior coeficiente de correlação parcial significativo, sendo que após a sua inclusão no modelo é verificada a significância de todas as variáveis já incluídas e serão excluídas todas aquelas que não apresentarem um contributo significativo. O processo repete-se até que todas as variáveis excluídas do modelo não apresentem capacidade explicativa significativa²⁸ e todas as variáveis incluídas no modelo com capacidade significativa, sendo apenas apresentado aqui o modelo final²⁹. Refira-se ainda que, dada a complexidade e o número elevado de variáveis referentes ao espaço sócio-cultural continental, para se analisar a associação existente entre elas e, também, na tentativa de encontrar componentes comuns que reduzam o número de dados sem ser afectado por considerável perda de informação, optou-se por recorrer à Análise de Componentes Principais (Anexo II – Aplicação da Análise Factorial de Componentes Principais). Desta forma é possível resumir simultaneamente informação e encontrar explicação para as relações existentes entre as variáveis. Após a redução da informação, as dimensões extraídas servirão como indicadores compósitos das clivagens socioeconómicas, cujo impacto sobre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário», será analisada através de regressões lineares múltiplas.

Mais concretamente, neste capítulo pretende-se testar o impacto das estruturas sócio-económicas no modelo teórico do *handicap* sócio-cultural, procurando determinar o efeito de cada dimensão (familiar, demográfica, económica, educacional e culturais) na explicação da (in)eficácia escolar. Para o efeito, descrevem-se, numa primeira fase, os valores dos vários indicadores por referência ao Continente.

²⁸ Segundo as condições pré-definidas pelo investigador.

²⁹ Na estimação por MQO pode-se optar por diversos processos, dos quais os mais comuns são o processo *enter* e o processo *stepwise*. No primeiro todas as variáveis entram simultaneamente, quer sejam ou não significativas, enquanto que no método *stepwise* as variáveis não significativas são excluídas, apenas retendo as variáveis com capacidade explicativa significativa. Desta forma, para este modelo, optou-se por recorrer ao último, já que o número de variáveis explicativas é muito elevado e não existe qualquer ideia à *priori* sobre as variáveis que são significativas na explicação da variação da taxa bruta de escolarização

4.1.1. Dimensão familiar

Nowicki (2004) é, porventura, um dos autores que coloca uma forte ênfase na dimensão familiar e factores económicos, sociais e demográficos como factores explicativos da (in)eficácia educativa. Fazendo eco desse rumo analítico, começa-se por analisar separadamente o efeito de cada uma destas dimensões na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

Ao nível das estruturas domésticas, observa-se que a sociedade portuguesa, nos últimos anos, é marcada por profundas mudanças nos comportamentos demográficos, que acompanham a emergência e a proliferação de novas formas de organizar a vida conjugal e familiar. Esta mudanças reflectem-se, nomeadamente, num aumento da «taxa de divórcio» (média=1,7%), na diminuição da dimensão do «agregado familiar», onde a diminuição dos «núcleos familiares com 3 ou mais filhos» (média=10,0%) é acompanhada com o aumento da «taxa de famílias monoparentais³⁰» (média=9,9), e um aumento da «taxa de actividade feminina» (média=35,9). Mas, aqui, as assimetrias são ainda elevadas ao nível continental, existindo, por exemplo, Concelhos onde os indicadores «taxa de actividade feminina» (Max=52,4) e a «proporção de núcleos familiares com mais de 3 filhos» (Max=23,51) se apresentam com valores muito elevados, enquanto outros Concelhos apresentam valores apenas residuais (Tabela 4).

Tabela 4 – Dimensão familiar: medidas descritivas.

	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Taxa de divórcio (%)	1,696	,7148	,2	3,9
Taxa de actividade feminina (%)	35,974	7,5545	18,8	52,4
Proporção de núcleos familiares monoparentais (%)	9,975	1,7993	6,0	18,2
Núcleos familiares com 3 ou mais filhos	9,9842	3,39359	4,93	23,51

³⁰ De referir que o INE calcula os dados sobre famílias monoparentais, incluindo os filhos solteiros de todas as idades. Seria interessante ter dados referentes às famílias monoparentais com filhos de menos de 18 anos, indicador que seria mais apropriado para a presente análise.

Ao testar as correlações bivariadas entre os indicadores da dimensão familiar e a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário», observa-se que nos Concelhos onde proliferam de forma mais intensa novas formas de organização da vida conjugal e familiar, isto é, marcados por maior «taxa de divórcio» ($r=0,386$) e maior proporção de «núcleos familiares monoparentais» ($r=0,281$), existe uma relação linear directa com intensidade média fraca entre estas variáveis e a «taxa bruta de escolarização», havendo uma relação estatisticamente significativa. Nos Concelhos onde predominam modelos familiares mais tradicionais, marcados por maior proporção de «núcleos familiares com 3 ou mais filhos», o valor da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» desce ($r=-0,212$).

Tabela 5 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a dimensão familiar.

	Taxa de divórcio	Núcleos familiares monoparentais	Núcleos familiares com 3 ou mais filhos
Taxa bruta de escolarização no ensino Secundário	,386***	,281***	-,212***

Nota: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; ns = não significativo

Importa relembrar que o perfil do segmento de famílias monoparentais e/ou pessoas divorciadas assenta em níveis de instrução mais elevados e actividades profissionais de mais elevada remuneração e status social (Wall:2003; Ferreira:2003; Aboim, 2003, p.56). Com base nos resultados observamos que as “novas práticas e vivências” familiares estão positivamente correlacionadas com rendimentos económicos e níveis educacionais mais elevados. (Anexo I, Tabela 2).

Ao aplicar o modelo de regressão linear múltiplo, tendo aqui, como principal objectivo “avaliar a contribuição de todas as variáveis independentes bem como conhecer a contribuição de certas variáveis independentes, mantendo controlada a influência de outras variáveis” (Pestana, 1998, p. 400), o modelo referente à dimensão familiar explica apenas 18% da variância da «taxa bruta de escolarização», o que se afigura razoável no novo contexto da família contemporânea. Muito embora, seja de referir que o nosso principal objectivo não é tanto o de atingir um coeficiente de determinação ajustado elevado³¹ (r^2 ajustado), mas sim o

³¹ A técnica do coeficiente de determinação (R^2) define a variabilidade da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» explicada pelas variáveis independentes presentes no modelo. Mas enquanto que um aumento do R^2

de se observar a importância das variáveis independentes na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

Com base nestes resultados, conclui-se que as variáveis da dimensão familiar mais importantes na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» são, por ordem de importância, a «taxa de divórcio», a «proporção de núcleos familiares monoparentais» e a proporção das famílias numerosas (com 3 ou mais filhos). As novas formas de organização doméstica (taxa de divórcio e monoparentalidade), diferentemente do que avançam alguns autores, tendem actualmente a produzir um efeito positivo na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Inversamente, nos Concelhos marcados por um peso elevado de organizações familiares mais tradicionais, com maior peso relativo de «núcleos familiares com mais de 3 filhos», a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» ($r=-0,139$) diminui.

Tabela 6 – Efeito da dimensão familiar na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

Variáveis independentes	Coefficiente Estandartizado	T	Sig.	Correlações		
	Beta			Zero-order	Partial	Part
Taxa de divórcio (%)	,271	4,310	,000	,386	,252	,234
Núcleos familiares monoparentais (%)	,197	3,309	,001	,281	,196	,180
Núcleos familiares com 3 ou mais filhos	-,139	-2,348	,020	-,212	-,140	-,128
r² ajustado	,181					

Nota: Variável dependente: Taxa bruta de escolarização no ensino secundário

Estes resultados não corroboram totalmente os que foram obtidos no estudo empírico de Rumberger, que concluiu que a probabilidade dos estudantes de famílias monoparentais e numerosas saírem da escola é maior do que a dos outros alunos. Antes confirmam o efeito negativo das famílias numerosas na eficácia escolar, sem que, todavia, se verifiquem no mesmo sentido para as famílias monoparentais. Por outro lado, se estes resultados não traduz necessariamente uma melhoria no modelo (já que a inclusão de uma variável explicativa traduz-se sempre em valores iguais ou superiores no indicador), o mesmo não sucede com um aumento no R^2 ajustado. Este indicador, tem em conta o número de variáveis explicativas do modelo, logo um aumento no mesmo indica uma melhoria do modelo estimado, daí se optar por utilizar este último indicador.

permitem confirmar a tese de que a família contemporânea é uma instituição de socialização com um cada vez menor peso no processo educativo, eles não deixam de apontar para a necessidade de focar a análise do papel educativo da família nas novas formas de organização familiar não apenas nas reconfigurações do papel educativo da família, mas também dos seus efeitos na escola.

Em todo o caso, esta é uma questão ainda em aberto na discussão sobre estes temas e a que os dados e os modelos estatísticos usados para os analisar até aqui não podem responder, nomeadamente, quando se sabe que, na sociedade portuguesa, é ainda muito forte a associação entre novas formas de comportamento e organização familiar com a posse de capitais escolares, culturais e económicos mais elevados.

4.1.2. Dimensão demográfica

Para a análise desta dimensão foram seleccionados três indicadores, a saber: o envelhecimento populacional, o rejuvenescimento populacional e a população emigrante. O retrato português referente à recomposição social é descrito em vários estudos de sociologia da família e da sociologia das classes sociais, podendo resumir-se nas seguintes tendências: i) estagnação populacional explicada pela reduzida taxa de natalidade e dos fluxos de imigração, ii) aumento gradual da esperança de vida e, por fim, iii) e a recepção de imigrantes (Aboim, 2003: 56). De referir que a dimensão habitat tem sido utilizada como indicador de transição do mundo rural, caracterizado por índices de escolarização muito baixos, associados ao sector primário, e maior índice de envelhecimento populacional, enquanto que o semi-urbano e urbano como espaços caracterizados por um maior acesso a recursos educacionais e económicos. Optou-se por não seleccionar este indicador por dúvidas quanto à linearidade desta leitura no contexto educativo português. Desde logo, por razões metodológicas. De facto, muitas destas pequenas localidades consideradas rurais, estão, frequentemente inseridas em, ou muito perto de, áreas metropolitanas e perímetros de cidades médias ou grandes, com acesso ou distanciamento absoluto e/ou relativo curto face à escola. Constituindo o objectivo, aqui, aferir a igualdade de acesso e oportunidades, a sua operacionalização teria que ser testada com base em indicadores mais fiáveis, nomeadamente a distância absoluta e relativa

da residência à escola e o tipo de transportes utilizado. Por razões de exequibilidade metodológica, este indicador não será aqui tratado.

Da análise de resultados ao nível Continental, observa-se que os Concelhos são marcados por vários padrões demográficos (Tabela 7). Constatam-se, nomeadamente, Concelhos com um elevado «índice de envelhecimento populacional» (551%) em contraste com outros onde esse índice é bem menos expressivo (47%), havendo espaços Concelhios que se salientam por um maior peso de jovens com menos de 15 anos (21%). A proporção da população residente de nacionalidade estrangeira apresenta valores expressivos nalguns Concelhos (9,5%) e é quase inexistente ou muito residual noutros (0,2%). Vale dizer que a assimetria Concelhia na dimensão demográfica é elevada.

Tabela 7 – Dimensão Populacional: medidas descritivas

	Índice envelhecimento Populacional	Proporção de residentes com menos de 15 anos	Proporção da população residente de nacionalidade estrangeira (%)
Média	170,288	14,0097	1,5100
Desvio-padrão	86,4001	3,10971	1,66853
Mínimo	46,7	6,40	,18
Máximo	551,7	21,80	9,48

O facto de o indicador «índice de envelhecimento populacional» atingir valores muito elevados em alguns Concelhos (máximo 552%), reflecte a tendência global de envelhecimento da população portuguesa, para que concorrem um aumento marcado da população com 65 ou mais anos, decorrente do aumento de esperança de vida, e uma diminuição da natalidade e da fecundidade, determinada pela emergência de novas estratégias familiares, como já verificado anteriormente.

A intensidade da relação linear destas variáveis com a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» é quase ausente, à excepção do «índice de envelhecimento populacional» (Tabela 8). Observa-se que nos Concelhos com maior «índice de envelhecimento populacional» é menor a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» ($r=-0.159$). Por outro lado, os resultados aqui obtidos não confirmam a tese, oriunda de estudos qualitativos, de que “os filhos dos imigrantes tendem a ter menor probabilidade de

sucesso escolar” (Janosz, 1997; Ferrão, 2000), o que se deve a este indicador não ser estatisticamente significativo com a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Para investigar esta questão específica, com maior profundidade, é necessário, antes de mais, abordar alguns problemas de medição associados ao indicador. Para além da população imigrante ter valores ainda residuais no contexto Continental, seria necessário testar a «proporção de filhos de imigrantes a frequentar o ensino secundário». Assim, fica aqui em falha o teste desta hipótese específica sobre se nos Concelhos onde existe maior proporção de alunos de nacionalidade estrangeira há menor o sucesso escolar. Mas faz sentido relembrar o estudo pioneiro da Teresa Seabra que, ao comparar os resultados escolares de crianças portuguesas e de crianças de origem cabo-verdiana, concluiu que o efeito de condição de classe se sobrepunha ao efeito de pertença étnica (Seabra, 1994). Obviamente que não é possível testar aqui esta hipótese devido às deficiências de cobertura de informação. Mas em estudos futuros, interessaria aferir o efeito da presença localizada das várias etnias e emigração das diferentes origens (África, Brasil e países de Leste) no sucesso escolar de forma a confrontar os diferentes modelos analíticos.

Tabela 8 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a Dimensão Demográfica

	Índice envelhecimento Populacional	Proporção de residentes com menos de 15 anos	Proporção da população residente de nacionalidade estrangeira
Taxa bruta de escolarização	-,159(**)	,093(**)	,070 (ns)

Nota: *p<0,05; **p<0,01; ns = não significativo

Mas ao mudar de objecto de estudo e ao deslocar o centro da atenção para a análise do segmentado grupo que não obteve sucesso escolar e/ou desistiu do sistema de ensino, observa-se que existe uma correlação linear directa com intensidade fraca e estatisticamente significativa entre a «taxa de retenção e desistência» e o indicador da presença de população imigrante ($r=0,176$). Nos Concelhos onde é maior a proporção de população imigrante, é maior o insucesso escolar ou abandono ($r=0,176$) (Anexo I, Tabela 3), ainda que os valores do coeficiente tendam a ser baixos. Assim, é possível concluir que a população imigrante traduz um indicador significativo na explicação do segmento populacional na taxa de retenção e desistência, mas não explicativo do segmento que incorpora o sistema escolar.

Retomando o objecto de estudo, verifica-se que a variância explicada é inferior a 3%, muito baixa, portanto (Tabela 9). Dito de outra forma, verifica-se que o modelo explica apenas 3% da variabilidade da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Este resultado é muito idêntico ao do estudo empírico de Kevin Fitzpatrick e William Yoles (1992), realizado nos Estados Unidos, onde os autores demonstraram que o espaço demográfico é um pobre preditor do insucesso. A variável com maior poder explicativo da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» é o «índice de envelhecimento populacional», tendo sido excluídas todas as outras variáveis do modelo, por não contribuírem significativamente para o modelo final. Assim, os Concelhos com forte proporção de envelhecimento populacional caracterizam-se, regra geral, não só pelo seu menor controlo de recursos educacionais e económicos (Anexo I, Tabela 4 e 5), mas também menor a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». O indicador de baixa «densidade populacional» é típico das zonas rurais e isoladas, daí poder-se extrair a conclusão de que o espaço demográfico apresenta um efeito residual na continuidade dos estudos pela via ensino regular ou pelo o “voltar” para a escola através de outras modalidades de ensino, nomeadamente, o ensino recorrente. Esta hipótese empírica será testada nos próximos capítulos.

Ao focar a análise na dimensão demográfica, é de referir que os dados não corroboram a hipótese de que os “alunos oriundos de grandes aglomerados têm maior propensão para o abandono do que os dos meios rurais” (Sousa, 2003). Ao correlacionar estes dois indicadores, observa-se que os resultados não são estatisticamente significativos (Anexo I, Tabela 5). Todavia, é preciso manter presente que o impacto do «índice de envelhecimento» na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» pode ser minimizado e até invertido por outros factores, nomeadamente, o mercado de trabalho, a organização da escola e a oferta formativa.

Tabela 9 – Efeito do índice de envelhecimento populacional na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário»

	Coefficiente Estandartizado	T	Sig.	Correlações		
	Beta			Zero-order	Partial	Part
Índice envelhecimento Populacional	-,159	-2,671	,008	-,159	-,159	-,159
r² ajustado	,022					

a Variável dependente: Taxa bruta de escolarização no ensino secundário

4.1.3. Dimensão mercado de trabalho e riqueza

Ao nível de Continente, observa-se que os indicadores conjunturais de mercado de trabalho são muito diversificados (Tabela 10). A análise do funcionamento interno do mercado: sectores de actividade, beneficiários do rendimento social de inserção, poder de compra, taxa de desemprego são reflexos do grau de integração ou desintegração dos indivíduos na vida activa, implicando diferentes graus de autonomia, mas também de qualificações e competências. A esmagadora maioria da população trabalha no sector terciário, seguido do sector secundário. Existem Concelhos nos quais a «taxa de desemprego» atinge valores na ordem dos 22% e noutros é quase residual a sua presença. De referir ainda que, para a análise aqui em apreço, foi considerado o indicador «taxa de actividade juvenil».

Segundo João Ferrão, a desistência da escola deve-se, em boa parte, ao mercado de trabalho, porque ele “influencia a maior ou menor permanência no sistema escolar através das solicitações que, directa ou indirectamente, dirige aos jovens” (2000). Como se pode observar na tabela 10, a média da taxa de actividade juvenil é da ordem dos 2%, mas atingindo valores que se poderiam considerar elevadíssimos noutros Concelhos (7%). No entanto, não é possível deixar de considerar este valor pouco fiável, na medida que as actividades informais e as situações profissionais precarizadas não são facilmente susceptíveis de registo extensivo. Pelo que é mais razoável considerar que este valor está subavaliado.

Tabela 10 – Dimensão Mercado de trabalho: medidas descritivas

	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Taxa de desemprego	6,691	2,5558	2,0	22,0
Taxa de actividade Juvenil (16-19 anos)	1,706	,7268	,6	6,6
Proporção da população empregada no sector primário	11,724	9,0450	,3	49,1
Proporção da população empregada no sector secundário	34,499	11,9693	14,6	74,4
Proporção da população empregada no sector terciário	53,773	11,2892	24,4	83,3
Rácio dos Beneficiários do rendimento social de inserção	2,329	1,3282	,3	7,7

Por outro lado, a «taxa de desemprego» é ainda expressiva nalguns Concelhos, atingindo valores elevados (6%), enquanto a «percentagem de beneficiários do rendimento social de inserção» atinge valores na ordem dos 7% nalguns Concelhos. Em síntese, com base nestes valores, pode-se dizer que existem Concelhos marcados por fortes dissimetrias de acesso ao mercado de trabalho e caracterizados por uma maior desintegração socioeconómica associada à exclusão social e à pobreza.

Tabela 11 – Dimensão riqueza: medidas descritivas.

	Média	Desvio-padrão	Minímo	Máximo
Proporção de poder de compra	75,677	24,6986	47,2	216,0
Salário médio mensal	677,532	119,1238	519,0	1425,6

Uma análise centrada na capacidade económica das populações permite detectar que a assimetria regional é também elevada. A capacidade económica, ligada ao poder de compra e a média salarial, apresentam valores do desvio-médio em relação à média muito elevados (24%, 119%), significando que o acesso a maiores recursos económicos não é nada homogéneo ao nível Concelhio.

Tabela 12 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a Dimensão Mercado de Trabalho e riqueza.

	Taxa de actividade Juvenil (16-19 anos)	Taxa de actividade Feminina	Taxa de desemprego	Salário médio mensal	Beneficiários do rendimento social de inserção	Proporção de poder de compra
Taxa bruta de escolarização no ensino secundário	-,092(n.s)	,304(**)	-,078 (n.s)	,389(**)	-.093 (ns)	,489(**)

Nota: *p<0,05; **p<0,01; ns = não significativo

Com base nos resultados da operação de correlação observa-se que nos Concelhos onde predomina um segmento populacional activo, com maior «poder de compra», uma média salarial mais elevada e maior «taxa de actividade feminina» é também maior a

proporção da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» (Tabela 13). A relação é estatisticamente significativa a 1%. De referir que a «taxa desemprego», «taxa de actividade juvenil» e «beneficiários do rendimento social de inserção» não são aqui estatisticamente significativas.

Tabela 13 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a Dimensão Mercado de trabalho (ocupações profissionais).

	Proporção de profissionais socialmente mais valorizados	Proporção da população empregada no sector primário	Proporção da população empregada no sector secundário	Proporção da população empregada no sector terciário
Taxa bruta de escolarização no ensino secundário	,342(**)	-,314(**)	-,075ns	,331(*)

Nota: *p<0,05; **p<0,01; ns = não significativo

Se se juntar ao modelo os sectores de actividade, observa-se que existe uma relação estatisticamente significativa para os «sectores primário» e «terciário» e «profissionais socialmente mais valorizados». A tendência é relevante nos Concelhos onde predomina o sector primário ($r=-0,314$), casos em que diminui a variação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» (Tabela 13). Inversamente, nos Concelhos com maior peso de população relacionada com o «sector terciário» ($r=0,331$) e com maior peso de «profissões mais valorizados» ($r=0,342$) é maior a variação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Vale dizer que o indicador sector secundário não é estatisticamente significativo em nenhum dos parâmetros convencionalmente utilizados.

Tabela 14 – Explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» pelo Mercado de Trabalho.

	Coefficiente Estandartizado	T	Sig.	Correlações		
	Beta			Zero-order	Partial	Part
Proporção de poder de compra	,602	7,512	,000	,489	,413	,390
Taxa de actividade feminina	-,274	-2,877	,004	,304	-,171	-,149
Prop. empregada primário	-,164	-2,161	,032	-,314	-,129	-,112
R² ajustado	,254					

Variável dependente: Taxa bruta de escolarização no ensino secundário

Resta avaliar se estas relações e a sua força relativa se mantêm quando se introduzem controlos para outras determinantes socioeconómicas através da análise multivariada. Ao introduzir no modelo os 10 indicadores de mercado de trabalho, concluí-se pela análise de resultados que as variáveis que melhor explicam a variação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» são por ordem de importância, o «poder de compra», «taxa de actividade feminina» e a «proporção de população no sector primário». Todas as outras variáveis foram excluídas do modelo pelo processo *Stepwise*, por não serem significativas para explicar a variação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». O sinal negativo dos coeficientes estandardizados (*betas*) significa que nos Concelhos onde predominam maiores proporções de «taxa de actividade feminina» e de «população ligada ao sector primário», é menor a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Por outro lado, nos Concelhos com maior proporção de «poder de compra» é maior a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Em síntese, na dimensão mercado de trabalho é a variável «poder de compra» aquela que apresenta maior peso explicativo para a variação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». O modelo obtido explica 25% da variabilidade da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» explicada pela dimensão mercado de trabalho (Tabela 14).

4.1.4. Recursos Educacionais e Culturais

A tabela 15, dá a observar que o Continente ainda é marcado por uma forte diversidade de acesso aos recursos educacionais. A importância da selecção de indicadores para esta dimensão é crucial na análise do sistema escolar, na medida que a “educação formal constitui um dos eixos actualmente decisivos de estruturação das distribuições desiguais de recursos, poderes e oportunidades, condicionando e capacitando diferentemente as pessoas para a vida social e contribuindo, de maneira mais acentuada, para a estruturação das relações de classe” (Costa, 2000, p.6). Considerado um dos elementos fulcrais, o investimento em capitais culturais contribui para desenvolver conhecimentos e qualificações, facultar maior

envolvimento na vida social e o acesso a determinadas profissões socialmente mais valorizadas.

Tabela 15 – Dimensão Educacional: medidas descritivas .

	Proporção de população residente com Ensino Superior completo	Proporção da população residente com pelo menos o 3º ciclo completo	Proporção de profissionais socialmente mais valorizados	Taxa de analfabetismo
Média	5,1557	28,5313	1,2785	13,502
Desvio-padrão	3,09254	9,46305	,59915	5,5391
Mínimo	1,44	12,70	,19	3,8
Máximo	22,67	64,00	3,48	32,1

Os dados dos Censos demonstram que o Continente é marcado por diferentes padrões sócio-culturais, existindo Concelhos nos quais a «taxa de analfabetismo» é ainda muito superior à população com diploma superior, noutros Concelhos predomina perfis intermédios de escolaridade traduzidos na maior predominância escolaridade obrigatória.

Tabela 16 – Dimensão Educacionais: medidas descritivas

	Média	Desvio-padrão
Taxas de Retenção e Desistência no ensino regular	34,1536	6,94714
Proporção de população residente com Ensino Superior completo	5,1557	3,09254
Proporção da população residente com pelo menos o 3º ciclo completo	28,5313	9,46305
Taxa de analfabetismo	13,502	5,5391

Com base nos resultados, observa-se a existência de uma relação linear directa com intensidade média entre o peso relativo da população com elevada escolaridade e da proporção de ocupações profissionais socialmente mais valorizados ($r=0,494$, $r=0,469$, e $r=0,342$) e a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» (Tabela 17). Inversamente, nos Concelhos onde existe maior peso da «taxa de analfabetismo» e menor o grau de

escolaridade é, naturalmente, menor a proporção da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» ($r=-0,292$).

Ganha ainda realce a correlação elevada entre a «taxa de analfabetismo» e as variáveis «poder de compra» ($r=-0,586$), «desemprego» ($r=0,312$), «média salarial» ($r=-0,443$) e «subsídios de inserção social» ($r=-0,297$), concluindo-se que menores recursos educacionais são um elemento de forte poder discriminatório e de acentuação das situações de desigualdades sociais e exclusão social (Anexo I, Tabela 6).

Tabela 17 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a Dimensão Educacional.

	Proporção de população residente com Ensino Superior completo (%)	Proporção da população residente com pelo menos o 3º ciclo completo (%)	Taxa de analfabetismo (%)	Proporção de profissionais socialmente mais valorizados (%)
Taxa bruta de escolarização no ensino secundário	,494**	,469**	-,292**	,342**

Nota: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; ns = não significativo

Ao introduzir todas as variáveis da dimensão sócio-educativa no modelo, observa-se que todas elas perderam a sua significância, à excepção da «proporção de população residente com o ensino superior completo». Por conseguinte, o principal elemento preditor da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» é, neste contexto, o grau de escolaridade mais elevado atingido pela população residente. O modelo explica 24% da variabilidade da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» (Tabela 18). Nos Concelhos com maior peso de população com elevados grau de escolaridade é maior a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Estes resultados confirmam, pois, a tese largamente aceite de que o sucesso escolar é socialmente selectivo, variando consoante o capital educacional dos alunos, isto é, nos Concelhos com mais levados graus educacionais tende a reproduzir níveis mais elevados de procura do sucesso escolar.

Rumberger (1983) já confirmava a partir de um estudo empírico com recurso dados longitudinais que “higher educated parents might simply serve as better role models, influencing their childrens' aspirations for more schooling”.

Tabela 18 – Efeito dos recursos educacional na eficácia escolar

	Coefficiente	T	Sig.	Correlações		
	Estandartizado			Zero-order	Partial	Part
Proporção de população residente com Ensino Superior completo (%)	,494	9,431	,000	,494	,494	,494
R² ajustado	,241					

Nota: Variável dependente: Taxa bruta de escolarização no ensino secundário

Em síntese, analisou-se o efeito de cada dimensão seleccionada na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Uma forma de determinar até que ponto a este conjunto de variáveis estarão subjacentes dimensões ou variáveis latentes e dado que se está perante um elevado número de indicadores das clivagens dimensionais (17 variáveis) referentes às várias dimensões analíticas, e sabendo que vários indicadores estão associados, produzindo várias e complexas interacções, faz sentido propor, de seguida, reduzir a este grau de dimensionalidade através do recurso à técnica de análise de componentes principais (ACP) (Dunteman, 1989, p.55, Marouco, 2003, Pestana, 1998). Após a redução da informação, as dimensões extraídas/obtidas servirão como indicadores compósitos do meio envolvente, cujo impacte sobre o sucesso ou insucesso escolar se irá avaliar novamente através de regressões lineares múltiplas, tendo como objectivo avaliar o impacto das dimensões (variáveis independentes) na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Sublinhe-se que, nas regressões lineares múltiplas, irão entrar todas as variáveis independentes associadas às várias dimensões em análise (Anexo II).

A tabela 19 apresenta os resultados da análise de componentes principais, concluindo-se pela existência de 3 grandes dimensões claramente independentes entre si e que representam a estrutura de clivagens sócio-económicas.

A primeira componente pode ser interpretada como a dimensão da «literacia e riqueza», já que ela tem associado as seguintes variáveis, por ordem decrescente do respectivo *loading*: «proporção população residente com maior grau de escolaridade»; maior peso de elevado «poder de compra»; terciarização, pelo peso associado ao sector terciário; e mercado de trabalho feminino.

A segunda componente pode ser intitulada de «emprego juvenil e secundarização *versus* envelhecimento». Esta designação justifica-se, por um lado, por esta dimensão incluir as variáveis «taxa actividade juvenil (16-19 anos)», «proporção de população empregada

sector secundário» e população residente jovem. Por outro lado, ela inclui em oposição (peso negativo) o peso de população com mais de 65 anos.

Finalmente, a terceira componente pode ser intitulada de «desemprego e pobreza», por associar a taxa desemprego ao rendimento social inserção.

Tabela 19 – Estrutura de clivagens: Análise factorial de componente principais (rotação varimax).

	Componentes		
	1	2	3
Proporção da população residente com pelo menos o 3º ciclo completo (%)	,948	,108	-,193
Proporção de poder de compra	,929	,101	-,158
Proporção de população residente com Ensino Superior completo (%)	,891	,100	-,083
Proporção da população empregada no sector terciário (%)	,798	-,432	,141
Salário médio mensal (%)	,760	-,030	-,205
Taxa de divórcio (%)	,725	,179	-,152
Taxa de actividade feminina (%)	,707	,368	-,438
Proporção de núcleos familiares monoparentais (%)	,617	,186	,394
Proporção da população residente de nacionalidade estrangeira (%)	,574	-,042	,055
Proporção da população empregada no sector primário (%)	-,544	-,393	,491
Taxa de actividade Juvenil (16-19 anos) (%)	-,162	,849	,071
Proporção de residentes com menos de 15 anos (%)	,335	,825	-,133
Índice envelhecimento Populacional	-,390	-,816	,030
Proporção da população empregada no sector secundário (%)	-,341	,705	-,505
Taxa de analfabetismo (%)	-,566	-,609	,341
Núcleos familiares com 3 ou mais filhos (%)	-,435	,602	,474
Proporção de profissionais socialmente mais valorizados (%)	,489	,526	-,467
Taxa de desemprego (%)	,069	-,242	,650
Beneficiários do rendimento social de inserção, por população residente (%)	-,176	,113	,598

Reduzidos os vários indicadores de clivagens sociais a 3 dimensões, observa-se que, a dimensão mais importante para explicar a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» é a dimensão «literacia e a riqueza» ($r=0,455$), seguido da dimensão «desemprego e pobreza», com um efeito negativo ($r= -0,111$) e menor intensidade (Tabela 20).

Tabela 20 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização e a Estrutura de clivagens.

	Desemprego e Pobreza	Literacia e Riqueza	Emprego Juvenil e Secundarização
Taxa bruta de escolarização no ensino secundário	-,111**	,455**	,006 (ns)

Nota: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; ns = não significativo

Da aplicação do modelo de regressão, observa-se assim que nos Concelhos com maior proporção de pessoas com mais poder de compra e maior nível de habilitações literárias se tende a gerar uma maior «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». O sinal negativo dos coeficientes significa que nos Concelhos com maior peso de população com fracos recursos (desemprego e rendimento de inserção social) é menor a proporção da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». O modelo explica 21% da variação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» (Tabela 21). Estes resultados corroboram, em boa parte, a tese da reprodução social assente nos recursos educacionais e culturais da população, amplamente desenvolvida e defendida por Pierre Bourdieu. Parecem, ademais, mostrar-se extremamente relevantes. A permanência na escola, após o ensino obrigatório, é determinada pelo maior capital cultural e económico da população, mais do que a dimensão demográfica ou familiar.

Tabela 21 – Efeito da estrutura de clivagens na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário»

	Coefficiente	T	Sig.	Correlações		
	Estandartizado			Zero-order	Partial	Part
	Beta					
Literacia e Riqueza	,455	8,531	,000	,455	,457	,455
Desemprego	-,111	-2,079	,039	-,111	-,124	-,111
r² ajustado	,213					

Nota: Variável dependente: Taxa bruta de escolarização no ensino secundário

A pesquisa empírica comprova a validade do modelo das desigualdades sociais associadas diferentes recursos e oportunidades escolares. No entanto, chama-se aqui a atenção para a necessidade de recorrer a estudos longitudinais de forma a medir a evolução do impacto neste modelo interpretativo dos anos 70 do recurso a séries temporais de dados educacionais, de forma a medir a evolução do impacto das desigualdades sociais e económicas ao longo do tempo. Seria também interessante verificar o poder explicativo do impacto das estruturas sociais e económicas nos vários segmentos escolares em termos longitudinais desde 1975 até à actualidade, de forma a aferir com maior rigor o modelo interpretativo também chamado do *handicap sócio-cultural* dos anos 60/70.

Ao analisar o segmento da população afectada pelo abandono escolar, procurando analisar o impacto da estrutura de clivagens nas taxas de retenção, observa-se que os

determinantes explicativos do abandono são muito diferenciados. É de realçar que aqui a estrutura das clivagens explica 52% da variabilidade da taxa de abandono escolar e o maior peso explicativo, por ordem de importância, vai para a dimensão «desemprego e pobreza», seguindo-se «literacia e riqueza» e «emprego juvenil e secundarização» (Tabela 22). Consta-se, assim, que nos Concelhos com maior «taxa de desemprego» e maior «taxa de actividade juvenil (16-19 anos)», associadas à proeminência do «sector secundário», tendem a apresentar uma maior proporção da «taxa de abandono escolar».

De referir que as variáveis «taxas de retenção do ensino obrigatório» e secundário foram excluídas do modelo, por não serem estatisticamente significativas. Inversamente, nos Concelhos onde há maiores recursos económicos e educacionais, é menor a taxa de abandono escolar. Os dados não confirmam, assim, a tese empírica dos especialistas americanos para quem o desempenho académico é a principal razão de abandono escolar (Rumberger, 1987, p. 113), antes sublinham a importância do efeito das desigualdades estruturais como principal factor explicativo. Em termos comparativos, constata-se que o modelo de *handicap-social* tem maior peso explicativo no abandono escolar, mas apresenta, em termos comparativos, menor poder elucidativo para o caso dos alunos que se mantêm ou estão dentro do sistema educativo. Estes resultados são similares às conclusões do estudo de Rumberger e Thomas que concluíram que “the social-class composition of school had a strong effect on school dropout rates, but not on turnover rates” (2000, p.59).

Tabela 22 – Explicação da «taxa de abandono escolar » pelas estruturas de clivagens

	Coefficiente Estandartizado	T	Sig.	Correlações		
	Beta			Zero- order	Partial	Part
Literacia e Riqueza	-,438	10,150	,000	,432	,534	,437
Desemprego e Pobreza	,453	-9,836	,000	-,429	-,547	-,423
Emprego Juvenil e Secundarização	,344	8,283	,000	,351	,445	,356
R² ajustado	,521					

Nota: Variável dependente: Taxa de abandono escolar (%)

Assim, é necessário ponderar outras hipóteses explicativas. Um modelo interpretativo mais recente é o denominado modelo analítico sócio-institucional, que questiona de que forma a estrutura organizativa da escola determina ou não o aproveitamento escolar e a taxa bruta de escolarização.

4.2. Determinantes sócio-institucionais escolares

No presente capítulo pretende-se testar o modelo teórico sócio-institucional. Neste modelo são seleccionadas várias dimensões (escola, perfil do corpo docente, características estruturais da escola, trajecto escolar) usualmente tidas como explicativas da (in)eficácia escolar. Por razões de economia de espaço e de facilidade de leitura utiliza-se a mesma estrutura que no capítulo anterior: descrição dos principais resultados a nível continental, determinação do tipo de relações e intensidade (*r de Pearson*) dos indicadores seleccionados com a eficácia escolar e, por fim, intenta-se determinar qual o indicador com maior peso na explicação da (in)eficácia escolar, recorrendo à técnica de análise de regressão múltipla.

4.2.1 Escola

Outra dimensão a analisar, baseada nos processos de escolarização promotores de competências aplicáveis a contextos sociais concretos, é a igualdade de acesso de oferta formativa e de acesso aos novos recursos informáticos. Interessante a considerar, mas impossível de testar com base na escolha metodológica com utilização de dados ecológicos, seria ainda a qualidade da oferta formativa. Sem pretensões aqui de debate aprofundado sobre este tema, chama-se, todavia, a atenção para alguma transformação dos sistemas de ensino nos últimos anos, traduzida, em parte, na produção de legislação escolar e no relevo dado às várias correntes teóricas de pensamento que colocam a aquisição de competências e o ensino-aprendizagem no centro das preocupações do processo educativo escolar, teses amplamente defendidas e discutidas na última década (Perrenoud, 2002, p. 12 e 13).

Os indicadores seleccionados para esta análise, são: os «laboratórios de informática» e as «salas de informática» escolares por Concelhos. A selecção dos indicadores está

dependente ou é limitada pelos dados disponíveis ao nível Concelhio. Mas com base nestes dois indicadores pugna-se por obter um retrato do uso de tecnologias de informação e comunicação na escola por alunos e professores. Embora estes signifiquem apenas uma pequena parte do repertório possível a este respeito, podem constituir um bom exemplo de “recursos ao serviço das competências” (Perrenoud, 2002, p.45). É uma limitação das estatísticas produzidas pelo Ministério da Educação a ausência de indicadores referentes à eficácia de utilização dos métodos pedagógicos e a ausência de indicadores referentes ao uso dos novos meios computacionais no ensino aprendizagem ao nível Concelhio. Somente se encontram dados disponíveis relativos ao Continente.

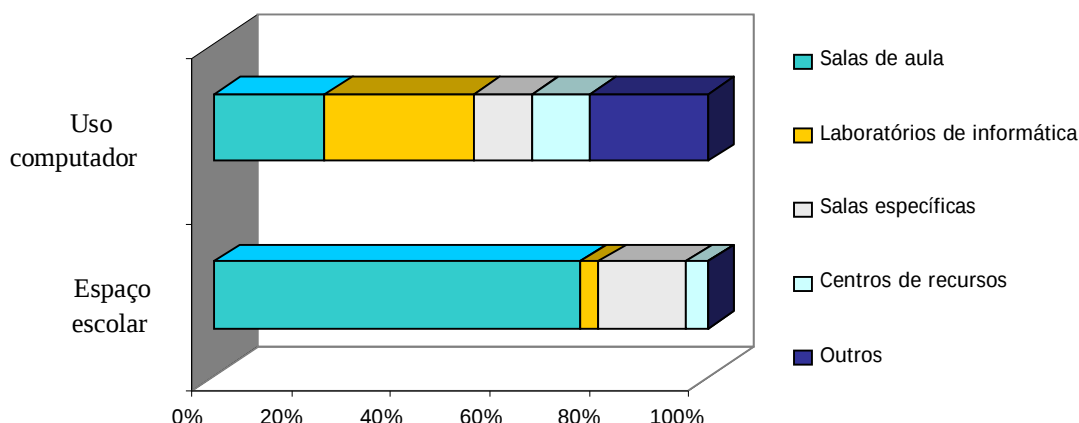
O acesso a recursos informáticos, ao nível regional, é marcado por fortes assimetrias, para além da sua distribuição ser quase residual no universo escolar. Observa-se que, dos 278 Concelhos em análise, existem 6 onde não existem «salas específicas de informática», nem «laboratórios de informática» nas escolas. Concretamente, existem 5 Concelhos sem nenhum laboratório de informática dentro das escolas (Tabela 23). Mas os resultados demonstram, de forma mais alargada, a ausência de espaços específicos associados às novas tecnologias: a média é de um laboratório por Concelho e, em média, existem 81 salas com computador por Concelho. Observa-se que, o desvio médio em relação à média é bastante elevado significando que existe fortes assimetrias (desvio-padrão=117,9).

Tabela 23 – Espaços escolares: descritivos

	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Nº laboratório informática	1,43	1,539	0	18,20
Sala de aula com computador	81,31	117,923	0	1426

A ausência de espaços escolares informatizados, alternativos à sala de aula, pressupõe que a esmagadora maioria dos professores ainda utiliza recursos e métodos pedagógicos tradicionais, centrados nos métodos expositivos e na valorização da competência do saber. Não existem dados ao nível Concelhio, mas o indicador de «uso de computador» por parte dos professores ao nível continental atinge valores na ordem de 20% do universo dos professores. O uso de laboratórios de informática no espaço escolar é residual, o que demonstra que o «uso das novas tecnologias ao serviço das competências» é ainda uma prática pedagógica muito pouco comum no nosso sistema de ensino (Gráfico 2).

Gráfico 2 -Oferta de espaços escolares informatizados



Fonte: GIASE - Ministério da Educação

Estes resultados indiciam um défice de oferta e utilização destes novos recursos formais por parte da escola, não acompanhando nem promovendo o desenvolvimento de competências direccionado para uma sociedade da informação e do conhecimento. Pode, assim, colocar-se a hipótese desta desarticulação entre a oferta de espaços escolares e as novas abordagens curriculares estar relacionada, mesmo que indirectamente, com o sucesso e aprendizagem dos alunos. Assim, será expectável que nos Concelhos onde existem mais recursos logísticos deste tipo nas escolas, existirá maior taxa de escolarização populacional.

Com base nos resultados, observa-se que a taxa bruta de escolarização varia directamente com os recursos informáticos das escolas: em Concelhos onde existem mais recursos informáticos nas suas escolas, é maior a taxa bruta de escolarização ($r=0,125$, $r=0,321$, respectivamente), sendo esta relação linear directa com intensidade média fraca mais expressiva na «sala de aula com computador» (Tabela 24).

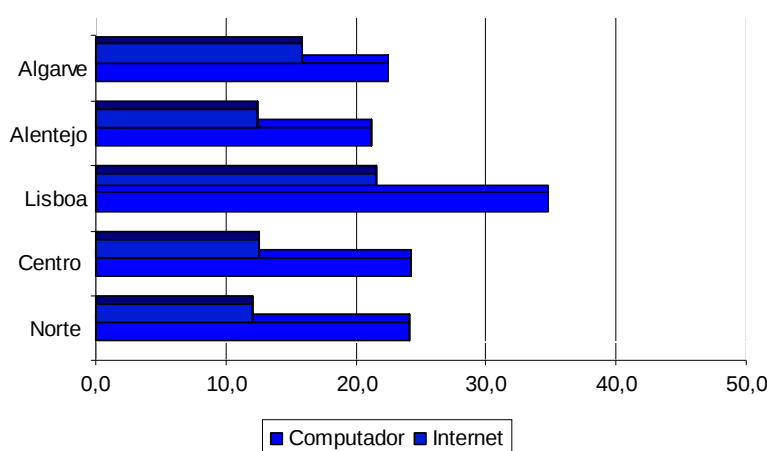
Tabela 24 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e oferta espaços informatizados.

	Nº laboratório informática	Sala de aula com computador
Taxa bruta de escolarização no ensino secundário	,125***	,321***

Nota: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; ns = não significativo

O acesso a novas metodologias pedagógicas supõe uma das formas de “ajudar um elevado número de jovens a realizar experiências educativas que lhes possibilitem alterar trajectórias de vida marcadas pela desigualdade e exclusão” (Sebastião, 1998,p.40). Esta ideia é amplamente defendida por muitos especialistas da área da educação. Estes dados corroboram a tese do efeito das novas tecnologias no ensino-aprendizagem, pois “a tecnologia computacional pode ser usada para valorizar a comunicação e compreensão entre estudantes que podem divergir em termos de posição geográfica, cultural, racial, etária e económica” (Kanh & Friedman, 1998, p. 167, *apud*, Vieira, 2005), contribuindo assim, indirectamente, para a diminuição das desigualdades sociais como reforça o Bromley. Elas “beneficiam todos os estudantes igualmente, como um instrumento neutral sem nenhuma ligação com a desigual distribuição de poder ao longo de linhas de género, raça, classe, religião e etnicidade; que o acesso a esta tecnologia é uma garantia de mobilidade social ascendente” (Bromley,1998, *apud*, Vieira, 2005). Não existem dados disponíveis do Ministério da Educação sobre o uso de computadores e Internet por parte dos alunos e professores a nível Concelhio, mas pelos indicadores disponíveis da posse de computadores e acesso á Internet dos agregados domésticos, por região, a distribuição demonstra que o acesso é muito assimétrico ao nível regional, com baixos valores percentuais de acesso à Internet. Mas é expectável, a longo prazo, que um maior acesso a estes recursos no espaço escolar tenha um efeito directo na eficácia educativa.

Gráfico 3 – Posse de computadores e acesso à Internet dos agregados domésticos, por região.



Fonte: INE – Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias, 2002, 2003 e 2004.

Dos dois indicadores de recursos informáticos aqui trabalhados, verifica-se que o seu contributo para a explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» é significativo: a variância explicada é de 11%. O recurso «sala de aula com computador» é a variável com maior peso na explicação da eficácia escolar (Tabela 25). A este propósito, importa salientar que, ao nível das políticas educativas, tem-se assistido, nos últimos dois anos, a um forte impulso dado pelo Ministério da Educação à vulgarização do uso de computadores por parte de professores e alunos, nomeadamente através de programas de incentivo à sua aquisição e com a renovação dos espaços escolares.

Tabela 25 – Explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» pela oferta de espaço informatizados.

	Coefficiente	t	Sig.	Correlações		
	Estandartizado					
	Beta			Zero-order	Partial	Part
Sala de aula com computador	,321	5,665	,000	,321	,323	,321
Nº laboratório informática	,124	2,183	,030	,125	,131	,124
r² ajustado	,112					

Nota: Variável dependente: Taxa bruta de escolarização no ensino secundário

4.2.2. Corpo docente

Outros estudos qualitativos têm testado as várias dimensões que envolvem a competência e acção do corpo docente, desde a parte técnica e relacional, até à pessoal. Aqui, a abordagem será realizada apenas na vertente da carreira profissional, reportando-se apenas ao perfil do professor em termos de carreira, qualificações, situação na profissão e tempo de serviço.

A par da realidade da oferta logística para a informática no espaço de ensino acima analisada, observa-se, em simultâneo, que o corpo docente é maioritariamente constituído por mulheres (72%) e mais de metade da população docente têm mais de 40 anos. Tendo associada uma situação profissional estável (82% de pertencentes ao quadro e 18% de contratados), ao nível das qualificações observa-se que 96% dos docentes são portadores de

licenciatura. Apenas 10% apresentam outra situação específica, contemplando bacharéis e outras situações residuais, mas somente 3% são possuidores de mestrado ou doutoramento (média). Actualmente, são vários os especialistas que argumentam para a necessidade de mudança das práticas pedagógicas na sala de aula. Pese embora não haja ainda uma estrutura interpretativa e analítica muito fundamentada e sustentada nas suas implicações, a leitura de alguns indicadores relacionados com o perfil do corpo docente permite-nos aferir algumas tendências: o desvio-médio em relação à média em todos os indicadores em análise é muito elevada, significando que os Concelhos não são nada homogêneos em termos da caracterização do corpo docente que neles ensina.

Tabela 26 – Perfil profissional do corpo docente : medidas descritivas.

	Média	Desvio-padrão
Docentes contratados	22,061	9,2278
Docentes mulheres	69,755	6,5037
Docentes homens	30,244	6,5037
Índice de envelhecimento	53,346	43,0869
Docentes com Licenciatura	97,009	2,1035
Docentes do quadro	77,936	9,2280
Docentes com Doutoramento ou Mestrado	2,807	1,9169

Os resultados revelam que as correlações mais fortes e significativas residem na experiência profissional, a situação contratual e o grau máximo de habilitações atingido. De referir que o género não é estatisticamente significativo. Observa-se que nos Concelhos com maior proporção de corpo docente experiente ($r=0,363$), mais estável ($r=0,296$) e com maior grau de habilitações ($r=0,206$), maior a proporção da taxa bruta de escolarização. Inversamente nos Concelhos com maior peso de docentes contratados ($r=-0,297$), menor a proporção da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» (Tabela 27).

Tabela 27 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e perfil do corpo docente.

	Índice de envelhecimento	docentes mulheres	docentes homens	docentes contratados	docentes do quadro	docentes com doutoramento ou Mestrado	Docentes com licenciatura
Taxa bruta de escolarização no ensino Secundário	,363(**)	0,07 ns	-,007 ns	-,297(**)	,296(**)	,206(**)	-,261(**)

Nota: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; ns = não significativo

Ao testar o impacto destas variáveis na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário», observa-se da análise de resultados que as variáveis mais importantes para explicar a variação da taxa bruta de escolarização são o «índice de envelhecimento» e a «situação contratual» do corpo docente, seguida do maior «grau académico do corpo docente». Assim, nos Concelhos com maior peso de corpo docente estável e com maior grau de formação universitária é maior a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Nos Concelhos onde predominam mulheres contratadas, é menor a proporção da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

O impacto de perfil do corpo docente explica 18% da variabilidade da taxa bruta de escolarização (Tabela 28).

Tabela 28 – Efeito do perfil do corpo docente na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

	Coefficiente Estandartizado	T	Sig.	Correlações		
	Beta			Zero -order	Partial	Part
Índice de envelhecimento	,258	4,194	,000	,363	,246	,228
Docentes com Licenciatura e/ou equiparado	-,164	-2,871	,004	-,261	-,171	-,156
Docentes contratados	-,188	-3,043	,003	-,297	-,181	-,166
Docentes mulheres	-,113	-1,983	,048	,007	-,119	-,108
r² ajustado	,179					

Nota: Variável dependente: Taxa bruta de escolarização no ensino secundário

Ao nível de políticas educativas, uma outra mudança recente baseou-se na hierarquização da carreira docente em duas grandes categorias: professor e professor titular. Um dos requisitos para aceder à categoria de titular é o tempo de serviço. Por outro lado, a permanência dos docentes contratados na escola passou para 4 anos, de forma a aumentar o grau de estabilidade do corpo docente nas escolas. Esta medidas de actuação, na área da política educativa, vêm no sentido dos dados aqui analisados, os quais sugerem que um maior grau de experiência de docência e de estabilidade do corpo docente contratado produzirá um efeito positivo na variação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

Ainda em relação às características do corpo docente, já se fez referência anterior à utilização deficitária dos recursos informáticos e, indirectamente, ao uso também deficitário de novos instrumentos e métodos pedagógicos nomeadamente os que exigem o domínio de recursos informáticos. Significa dizer que entre as características do corpo docente estão o

recurso predominante a práticas pedagógicas centradas em aulas expositivas, na selecção de opções em alternativa a testes individuais escritos, o que é expressão de uma grande rigidez de oferta curricular e ausência de utilização de diferentes métodos pedagógicos. Na prática, tudo aponta para a centralidade das aulas do tipo tradicional de ensino directivo centrado na aquisição do saber.

Em termos conclusivos, urge reflectir nas palavras da Maria do Céu Ródão, quando pergunta: *o que deve a escola ensinar?* Nos dias de hoje “o que se quer fazer apreender é, por um lado, muito mais vasto, e por outro lado, muito menos possível de conter num texto programático, o currículo já não pode certamente entender-se como a síntese programática dos saberes disponíveis e da sua estruturação didáctica” (1999; 35). Ao nível do discurso educativo e do ponto de vista formal, esta perspectiva foi incorporada, mas a “verdade é que esta concepção de currículo = programa continua bem instalada nas práticas e nas mentalidade” do corpo docente (ibidem:35). Como sugere a autora, para avaliar o “cumprimento” do currículo “não poderá continuar a aferir-se pela cobertura apenas dos assuntos a estudar em cada área (conteúdos programáticos), mas terá que passar a ser encarada como a verificação de como é que esses conhecimentos se incorporaram nos alunos, em termos da sua capacidade de os mobilizar e utilizar adequadamente” (Ródão, 2002,p.61). A análise de dados ao nível de perfil do corpo docente apontava (ver cap. anterior) para a valorização da estabilidade do corpo docente associada à sua experiência e maior nível de qualificação. É expectável que um corpo docente mais informado e actualizado científica e pedagogicamente reproduza, no ensino, uma aplicação adequada de um novo conceito de currículo. A quase ausência de uso das novas tecnologias, ausência de espaços escolares informatizados e elevado índice de envelhecimento do corpo docente são indícios de que, efectivamente, a nova concepção de currículo ainda não é um dado adquirido e uma prática corrente dos nossos docentes.

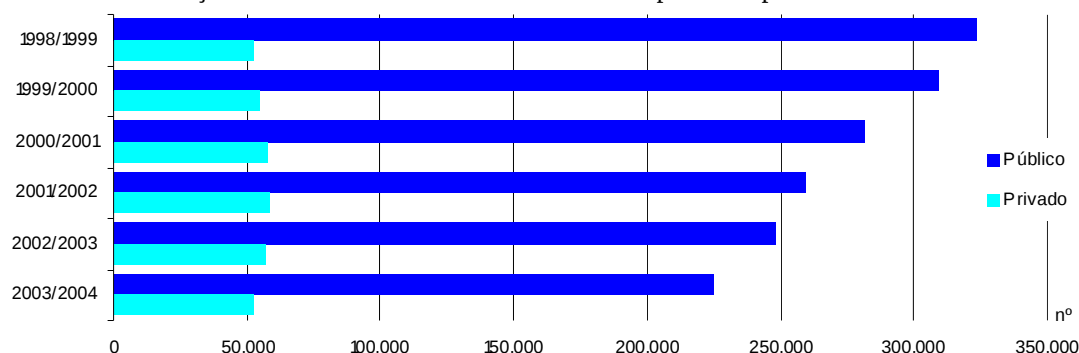
4.2.3. Características estruturais da escola

Vários são as correntes teóricas de pensamento que defendem a tese de que as características estruturais ou organizativas das escolas, nomeadamente: a sua localização

(habitat urbano, semi-urbano, rural), a sua dimensão (pequenas, grandes), a natureza do estabelecimento de ensino (privado, público), a via de ensino (regular, profissional) são determinantes na performance escolar dos alunos (Rumberger, 2000; Douglas, 2004).

Concluído o ensino obrigatório, a etapa seguinte ou transição para o ensino pós-básico depende, entre outros aspectos e em boa parte, da oferta formativa existente ao nível institucional. Daí a importância do questionamento da dimensão sócio-institucional como condutor de dinamização ou de bloqueio da “escolha individual” realizada pelos alunos entre as diversas opções de ensino e, inclusive, a continuação dos estudos (público, privado, tipo de ensino).

Gráfico 4 – Evolução do nº de alunos matriculados no sector público e privado.



Fonte: GIASE - Ministério da Educação , elaboração própria

Ao analisar a evolução do «número de alunos matriculados no ensino regular», entre oferta pública e privada, observa-se que o número de inscritos tem vindo a decrescer ao longo dos anos no ensino público, enquanto o ensino privado tem vindo ligeiramente a recuperar alunos, com excepção do ano 2004 (Gráfico 4).

A análise da variedade de oferta formativa por Concelho permite deduzir que, para os alunos que transitam do 9º ano para o 10º ano de escolaridade, nem todas as vias de opção possíveis na nova etapa escolar são igualmente acessíveis, conforme se demonstrado na Tabela 29.

Tabela 29 – Oferta formativa no ensino secundário por modalidade e tipo de ensino, medidas descritivas.

	Regular	Artístico Especializado (regime integrado)	Profissional	Qualificante	Recorrente	Total	%
Público	76,5%	0,5%	0,9%	0,8%	21,4%	315066	82%
Privado	36,2%	0,1%	47,0%	0,7%	16,0%	67146	8%
Total	69,4%	0,4%	9,0%	0,8%	20,5%	382212	100%

Com base naqueles resultados, observa-se que a variedade de oferta formativa no Continente é bastante desigual. No que respeita ao ensino público está muito centrada na modalidade de ensino regular (constituído por cursos gerais e tecnológicos), seguido de ensino recorrente (21%). O ensino privado investe prioritariamente nos cursos profissionais, seguidos do ensino regular e recorrente. Por seu turno, a oferta formativa profissional do ensino público é pouco expressiva e quase residual. A oferta profissional é mais expressiva no ensino privado (47%), mas marcada, ainda assim, por uma fraca acessibilidade (oportunidades) por parte da maioria dos alunos.

Neste panorama, é de salientar a fraca ou quase ausência da modalidade formativa de cursos profissionais, enquanto noutros países da Europa ela é de há muito uma aposta forte. Neste domínio, muito recentemente o Ministério da Educação decidiu investir de forma visível. Com base nestes resultados relativos ao Continente, será expectável que a oferta formativa seja determinante na explicação de continuação de estudos ao nível secundário. Como se sabe, as escolhas escolares dos alunos em transição para o ensino secundário são determinadas por um campo diversificado de possibilidades, nomeadamente, por: a) *background* educacional da família, como já foi demonstrado; b) existência de opções formativas inseridas em diferentes tipos de estudos, designadamente, regular e recorrente; c) interesses individuais; d) percurso escolar. Assim, parte-se da hipótese de que a ausência ou existência de oferta formativa disponível, os capitais culturais e económicas e o próprio percurso escolar do aluno são factores dinamizadores e determinantes do processo de escolha individual das vias de ensino. Deste modo, procurar-se-á analisar qual a dimensão mais decisiva na escolha das ofertas formativas, recorrendo às regressões múltiplas.

De referir que as variáveis da localização ou habitat em que as escolas estão inseridas (meio rural, semi-urbano e urbano), foram construídas a partir da base de dados original, tendo assumido o valor 0 e 1 (ex.0= não pertença, e 1= pertença). As variáveis assim

construídas são denominadas *dummys*. Este é um procedimento recorrente para a utilização deste tipo de variáveis na análise de regressão linear múltiplas.

Segundo o teórico francês Soysal e Strang (*apud*, Sérgio Grácio) “as taxas de escolarização cresceram mais depressa em áreas rurais do que em áreas urbanas” (p.31). Esta tendência necessita de dados longitudinais. Só através de uma série de dados temporais se pode discutir esta questão com profundidade. Muito embora, os resultados oriundos de uma abordagem sincrónica, não corroboram esta tese da interacção oferta/procura determinada pela localização da escola, demonstrando que as escolas inseridas em Concelhos com menor densidade populacional (meios rurais ou semi-urbanos), logo com menor leque de escolhas formativas, tendem a apresentar menor «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» ($r=-0,178$ e $r=-0,308$). As zonas semi-urbanas e rurais constituem pólos pouco dinâmicos no nosso país, marcados em geral pelo despovoamento e o envelhecimento da população, sendo tendencialmente propiciadores de desemprego e muito fraca diversidade de oferta formativa, logo, menos permeáveis a novos quadros de valores educacionais e novas práticas formativas.

Tabela 30 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a inserção das escolas em meios urbanos, semi-urbanos e rurais.

	Escola Rurais	Escola Semi-Urbanas	Escola Urbanas
Taxa bruta de escolarização no ensino secundário	-,178(**)	-,308(**)	,354(**)

Nota: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; ns = não significativo

A «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» está positivamente relacionada com as escolas urbanas, pelo menos em termos de relações bivariadas. Resta ver, evidentemente, se estas relações e a sua força relativa se mantêm quando se introduzem os controlos de outros factores determinantes da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» através de uma análise multivariada. Como se pode observar pela análise de resultados, somente nos casos do semi-urbano e urbano as relações são significativas, sendo que a variável que mais explica a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» é a das «escolas inseridas em zonas urbanas» (Tabela 31). O modelo obtido explica 13% da variabilidade da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

Tabela 31 – Efeito da localização das escolas na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

	Coefficiente Estandartizado	T	Sig.	Correlações		
	Beta			Zero-order	Partial	Part
Escola Urbanas	,876	3,960	,000	,354	,232	,221
Escola Semi-urbanas	,540	2,439	,015	-,308	,146	,136
r² ajustado	,128					

a Variável dependente: Taxa bruta de escolarização no ensino secundário

Com base na tabela 32 verifica-se que, no Continente, existem 516 escolas secundárias públicas e apenas 151 privadas. A oferta formativa nesta dimensão é muito assimétrica ao nível regional. Salienta-se ainda, que a dimensão média das escolas é de 368 alunos, tendo associado um desvio médio em relação á média muito elevado (303 alunos). Existem Concelhos com escolas de grande dimensão (Máximo= 1940 alunos).

Tabela 32 – Dimensão da escola: medidas descritivas

	Dimensão das escolas
Média	368,02
Desvio-padrão	302,725
Máximo	1940

Vários analistas atribuem muita importância à variável dimensão do estabelecimento escolar, defendendo que as escolas de maior dimensão tendem a gerar maior o aproveitamento escolar dos alunos ($r=0,207$) (Tabela 33). Os dados corroboram estas teses. Efectivamente, nos Concelhos com escolas de grande dimensão é maior a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e maior a taxa de aproveitamento no ensino secundário e obrigatório ($r=0,105$, $r=0,182$, respectivamente). Nos Concelhos onde predominam escolas de pequena dimensão é menor a eficácia do ensino obrigatório ($r=-0,229$) do que no ensino secundário ($r=-0,156$). Nas escolas com maior dimensão produzem um efeito positivo no aproveitamento, sendo mais expressiva essa relação no ensino obrigatório do que no secundário.

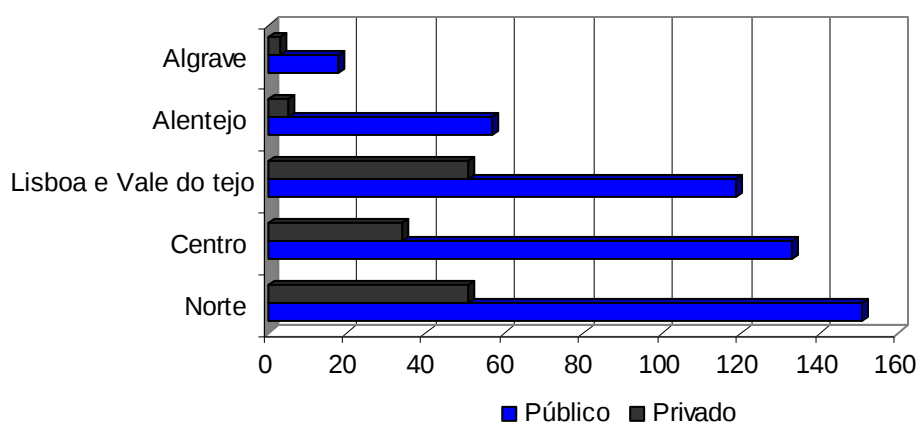
Tabela 33 – Correlações entre a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» e a Dimensão da escola.

	Taxa bruta de escolarização no ensino secundário	Taxa de Aproveitamento ensino obrigatório	Taxas de Conclusão (%) no ensino secundário	Taxa de retenção	Taxas de Retenção e Desistência no ensino secundário
Dimensão da(s) escolas	,207(**)	,182(**)	,105ns	-,229(**)	-,156(**)

Nota: *p<0,05; **p<0,01; ns = não significativo .

Outra dimensão em análise é a que se reporta ao efeito da oferta formativa (nº de estabelecimentos) pública e privada na eficácia do ensino. Com base no gráfico nº 5, observa-se que a oferta formativa é muito assimétrica e que a oferta formativa pública e privada é maior nas regiões do Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo.

Gráfico 5 – Nº de estabelecimentos do ensino secundário, segundo a natureza (público e privado) por regiões



Fonte: GIASE - Ministério da Educação , elaboração própria

A ausência de oferta formativa pública ainda é muito marcante: existem 29 Concelhos, dos quais 14 estão localizados na zona Centro, 11 no Alentejo e 4 no Algarve, em que os alunos têm que frequentar as escolas dos Concelhos mais próximos da sua residência. Paralelamente, o acesso ao ensino secundário privado apresenta uma distribuição muito

desigual ao nível regional, existindo 217 Concelhos que não contam com este tipo de ensino. De referir que a densidade da oferta formativa é particularmente elevada nas grandes aglomerações urbanas. Veja-se, por exemplo, em Lisboa, onde existem 33 escolas secundárias públicas e 28 privadas. Ainda de referir que a maioria dos Concelhos têm apenas uma 1 escola secundária pública, sem oferta privada. A média de alunos matriculados por escola em cada Concelho é de 568 alunos.

Tabela 34 – Comparação do n.º escolas privadas e públicas por região.

Nº de escolas secundárias públicas							Nº de escolas secundárias privado						
	Regiões					Σ		Regiões					Σ
	Alentejo	Algarve	Centro	Lisboa	Norte			Alentejo	Algarve	Centro	Lisboa	Norte	
1	37	4	102		14	157	1	3	3	24	2	7	39
2	7	6	19	5	6	43	2		1	5	1	2	9
3	2	1	12	1	5	21	3			2	3	2	7
4	1		4		2	7	4				1	1	2
5			1	2	1	4	7				1		1
6		1		2	1	4	8			1			1
7				1		1	22					1	1
8				4	2	6	28				1		1
9			1		1	2							
10				2		2							
14					1	1							
33				1		1							

A oferta formativa do ensino profissional é bastante deficitária ao nível de estabelecimentos: apenas 18 escolas profissionais públicas no Continente e 195 escolas profissionais privadas.

Tabela 35 – Nº de escolas profissionais públicas e privadas : medidas descritivas.

	Nº de escolas profissionais públicas	Nº de escolas profissionais privadas
Média	1,06	,70
Desvio-padrão	,243	1,676
Mínimo	0	0
Máximo	2	19
Soma	18	195

De seguida, procurou-se analisar o impacto da oferta formativa na eficácia escolar, sendo expectável que nos Concelhos onde existe maior oferta de cursos tecnológicos e cursos mais orientados para o mercado de trabalho seja maior a taxa de escolarização. Observa-se, igualmente, que nos Concelhos com maior oferta profissional privada, maior a «taxa bruta de escolarização». Ou seja a natureza do estabelecimento de ensino (número de escolas públicas ou privado) e o tipo de estudos disponíveis (profissionais ou gerais) são determinantes na frequência da escola. Nos Concelhos onde existe maior oferta formativa ao nível profissional, é maior a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

Aplicado o modelo e com base nos resultados, conclui-se que nos Concelhos onde existe maior oferta formativa profissional privada, é maior a taxa bruta de escolarização. Conclui-se ainda que o elemento fulcral de análise da eficácia educacional deverá por passar por maior nº de estabelecimentos com oferta profissional. O modelo explica 16% da variabilidade da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Conclui-se, que um dos factores determinantes da explicação da eficácia ou ineficácia escolares está nas assimetrias regionais de oferta profissional. Em síntese, o factor decisivo será a diversidade da oferta, diversidade essa que em última análise se deve ao facto de as escolas profissionais serem maioritariamente privadas e o ensino público não ser (pelo menos até há pouco) alternativa neste ramo.

Tabela 36 – Efeito da oferta formativa na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

	Coefficiente Estandartizado	T	Sig.	Correlações		
	Beta			Zero-order	Partial	Part
Nº de escolas profissionais privadas	,398	7,200	,000	,398	,398	,398
r² ajustado	,155					

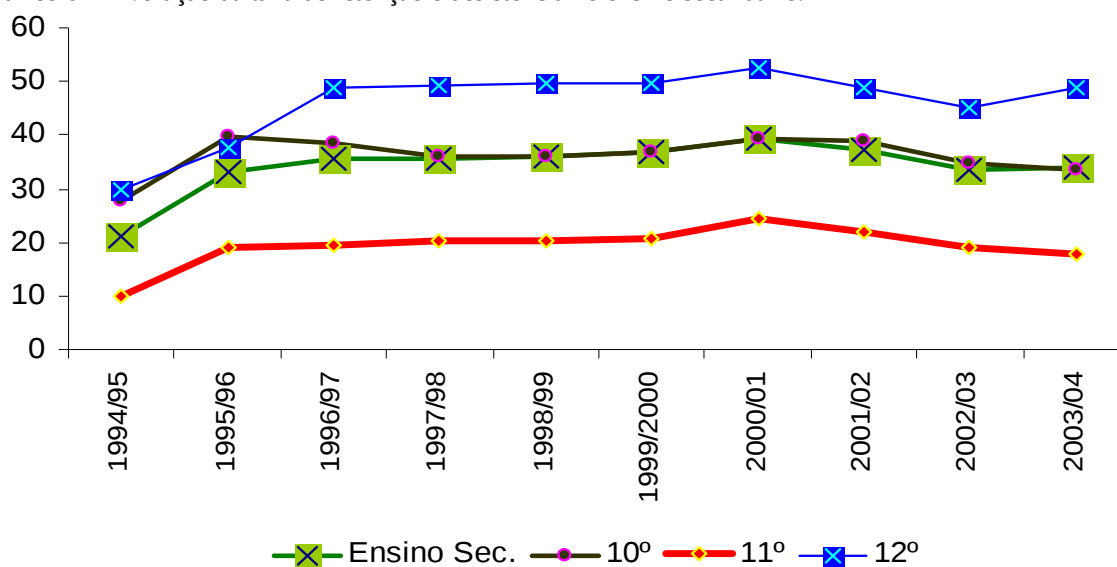
4.2.4. Trajecto escolar

As fontes estatísticas oficiais apresentam fortes limitações para a análise do problema do trajecto escolar. Isto deve-se, em parte, à forma de cálculo do indicador das taxas brutas

anuais de reprovação, que são calculadas sobre o total de estudantes que frequentam cada ano de escolaridade, não existindo indicador de reprovação escolar calculado sobre o trajecto escolar de cada aluno. Como forma de contornar esta ausência e limitação metodológica, opta-se por calcular o rácio de alunos matriculado no ensino secundário fora da idade normal de frequência pelo total de alunos matriculados. Denominamos esta nova variável de «desvio etário».

Uma análise da evolução da taxa de retenção e desistência no ensino secundário num período de 10 anos (gráfico 6), permite concluir que o último ano lectivo do ensino secundário (12º ano) é marcado por elevadas percentagens de insucesso, sendo a variação ao longo dos anos quase residual. O ano de transição e de adaptação a nova via de ensino apresenta-se também problemática, mantendo-se em valores percentuais ainda elevados. Comparativamente, o 11º ano é o que apresenta resultados tendencialmente mais baixos e com tendência a descender nos últimos 2 anos em análise.

Gráfico 6 – Evolução da taxa de retenção e desistência no ensino secundário.



Fonte: GIASE - Ministério da Educação, elaboração própria

Com base na tabela nº 37 observa-se que a «taxa de retenção e desistência no ensino secundário» na modalidade recorrente é muito variada segundo o ano de escolaridade, sendo

mais expressiva no ano de transição, que correspondendo ao 10ºano (34%), e menos expressiva no ano de continuidade (17%). No 12º ano, a média percentual de insucesso é elevadíssima (49%), existindo Concelhos com uma taxa de insucesso de 75%, contra outros que apresentam valores de insucesso residuais (Min= 1,80%). Estes valores apontam para dissimetrias regionais demonstrando que a tese das capacidades individuais do alunos por si só, não o principal factor explicativo do (in)sucesso escolar.

Observa-se igualmente que o desvio-médio em relação à média é muito elevado, apontando para grande diversificação e assimetrias a nível geográfico. Estes resultados não corroboram a tese dos anos 60 de que o aproveitamento escolar estava associado às capacidades intrínsecas dos alunos e às suas capacidades pessoais. Genericamente, observamos que os momentos de transição (10º e 12º ano) são marcados por fortes «taxa de retenção e desistência», enquanto, por outro lado, nos anos de escolaridade de continuidade (11º ano) o «taxa de retenção e desistência» diminui. Estas tendências poderão estar relacionadas directamente com as políticas educativas, traduzidas com o tipo de avaliação internas da escola, com a extensão dos programas das diferentes disciplinas.

Tabela 37 – Trajecto escolar ao longo dos 3 anos de escolaridade: medidas descritivas.

	Taxas de Retenção e Desistência (%) no ensino secundário no 10º ano	Taxas de Retenção e Desistência (%) no ensino secundário no 11º ano	Taxas de Retenção e Desistência (%) no ensino secundário no 12º ano	Taxas de Retenção e Desistência (%) no ensino secundário
Média	34,3869	17,1351	49,4258	34,2800
Desvio-padrão	9,24823	7,77796	11,93387	7,40417
Intervalo	52,61	44,80	74,00	45,72
Mínimo	10,28	1,60	1,80	11,15
Máximo	62,89	46,40	75,80	56,87

Ao introduzir no modelo os 4 indicadores, incluindo o desvio etário e a oferta formativa existente na rede escolar, observa-se que o modelo explica 21%. As variáveis mais importantes, por ordem respectiva, são: a oferta formativa profissional e os alunos com idade fora da idade modal de frequência do ensino regular (desvio-etário). Assim, conclui-se que nos Concelhos com maior oferta formativa profissional e alunos com idade fora da idade

modal de frequência do ensino regular, maior a proporção da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

Tabela 38 – Efeito da oferta escolar e alunos com desvio etário na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

	Coefficiente Estandartizado	T	Sig.	Correlações		
	Beta			Zero order	Partial	Part
Nº de escolas profissionais privadas	,374	6,912	,000	,398	,385	,371
Desvio etário	,221	4,096	,000	,262	,240	,220
r² ajustado	,201					

Nota: Variável dependente: Taxa bruta de escolarização no ensino secundário

De forma a testar o modelo sócio-institucional, adicionámos ao modelo todas as variáveis (15) que viemos a analisar sucessivamente, relacionadas directamente com o espaço escolar: a localização da escola, a dimensão da escola, a natureza de ensino, o perfil do corpo docente, os meios logísticos computacionais, a despesa das câmaras municipais em cultura, relacionadas com a escola. Da análise de resultados, observa-se que 31% da variação da «taxa bruta de escolarização» é explicada pelas variáveis independentes relacionadas directamente com o funcionamento interno da escola. Observa-se que muitas variáveis perderam a sua significância (Anexo 1, Tabela 7), nomeadamente, a dimensão da escola e a existência de salas e laboratórios de informática.

Por conseguinte, os principais preditores, neste espaço temporal, explicativos da taxa bruta de escolarização foram (por ordem de importância): a oferta escolar profissional, a localização da escola, a população adulta, o corpo docente estável, a despesa das Câmaras em cultura. Observa-se, assim, que nos Concelhos onde existe maior oferta de escolas profissionais, localizadas em meios semi-urbanos e urbanos, com corpo docente estável e nos Concelhos com maior investimento da Câmara em cultura e desporto é maior a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário».

Em síntese, detecta-se que o indicador que melhor explica a taxa bruta de escolarização é a oferta escolar profissional. Claramente, configuram-se necessárias mais investigações para se conseguir descortinar os vários preditores atitudinais da população na aquisição de certificação escolar. É sabido que uma das principais prioridades da política

educativa desenvolvida pela actual Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, visou exactamente o alargamento da oferta de cursos profissionais, no programa denominado «novas oportunidades».

Tabela 39 – Efeito sócio-institucional na eficácia do ensino.

	Coefficiente Estandartizado	T	Sig.	Correlações		
	Beta			Zero- order	Partial	Part
Nº de escolas profissionais privadas	,305	5,775	,000	,398	,330	,293
Escola Urbanas	,780	3,797	,000	,344	,224	,193
Desvio etário	,166	2,995	,003	,338	,179	,152
Docentes Quadro	,150	2,924	,004	,133	,175	,149
Despesas da Câmara em Actividades culturais	,562	2,769	,006	-,298	,166	,141
R² ajustado	,285					

Nota: Variável dependente: Taxa bruta de escolarização no ensino secundário

De seguida foi incorporada no modelo a dimensão (três) da estrutura das desigualdades sociais. O principal objectivo era detectar o efeito dos dois modelos analíticos. Quando introduzidas todas as dimensões no modelos, muitas dimensões perderam significância. As variáveis mais importantes e com maior poder explicativo da eficácia escolar são: a «oferta formativa profissional» e a «literacia e riqueza» (com valores praticamente idênticos), a localização em zonas urbanas. A maior variabilidade da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» é atribuída ao maior peso de população com elevados recursos escolares e económicos, seguida do maior número de escolas profissionais (privadas) e a escolas localizadas nos grandes centros urbanos. Estes resultados corroboram a tese de Burkam e outros (2004, p.3), defensora de que “os factores económicos e culturais são mais importantes na escolarização do que a etnia, estrutura demográfica e a composição organizativa escolar”, de resto, também corroborada por outros autores defensores do modelo das desigualdades sociais. Os dados confirmam esta tendência interpretativa de que nos Concelhos marcados por elevados proporções de taxa de desemprego e pobreza ($r=-0,117$), revelam menor aproveitamento escolar (Tabela 40).

Tabela 40 – Efeito das clivagens sociais e sócio-institucional na eficácia escolar.

	Coefficiente Estandartizado	T	Sig.	Correlações		
	Beta			Zero-order	Partial	Part
Literacia e Riqueza	,356	5,938	,000	,455	,340	,290
Nº de escolas profissionais privadas	,437	5,276	,000	,398	,306	,258
Escola Urbanas	,704	3,565	,000	,344	,212	,174
Sala de aula com computador	-,281	-3,152	,002	,321	-,188	-,154
Escola Semi-urbanas	,512	2,618	,009	-,298	,157	,128
Docentes Género	-,132	-2,616	,009	-,056	-,157	-,128
Desemprego	-,117	-2,277	,024	-,111	-,137	-,111
R² ajustado	,339					

Nota: Variável dependente: Taxa bruta de escolarização no ensino secundário

Em síntese, na análise do estudo do efeito da estruturas educacionais e económicas e o efeito sócio-organizativo na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário», observa-se que os recursos socioeconómicos explicam 21% da variabilidade da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Ao adicionar ao modelo os recursos sócio-organizativos, verifica-se que o aumento da variância explicada sobe para 34%, existindo indicadores que são excluídos da análise por perda de significância (Tabela 41).

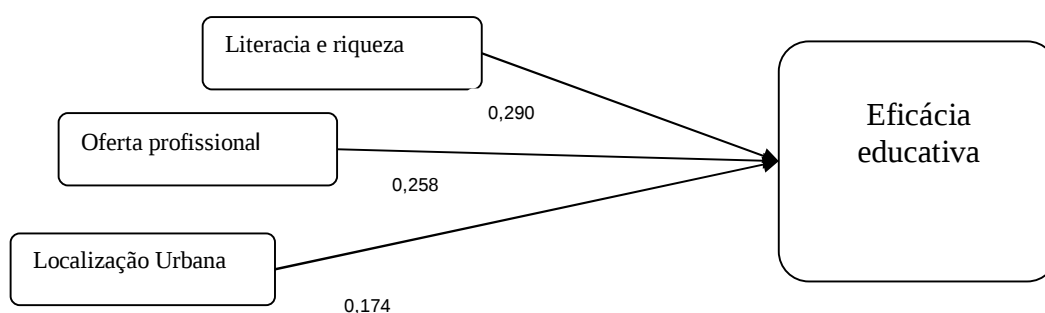
Tabela 41 – Modelo de explicação da eficácia escolar.

	Recursos Sócio-económicos	Recursos Sócio-organizacionais
	Beta	Beta
Literacia e Riqueza	0,455	,356
Desemprego	-,111	-,117
Nº de escolas profissionais privadas		,437
Escola Urbanas		,704
Sala de aula com computador		-,281
Escola Semi-urbanas		,512
Docentes Género		-,132
Desvio etário		n.s
Docentes Quadro		n.s
Despesas da Câmara em Actividades culturais e Desporto		n.s
Desvio etário		n.s
r² ajustado	0,213	0,339

Nota: não significativo a 5%.

Os indicadores com maior peso na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» são, por ordem de importância: literacia e riqueza, oferta profissional e localização urbana (Ilustração 1).

Ilustração 2 - Determinantes da eficácia educativa



4.2.5. Escolha de percursos escolares: ensino regular ou ensino profissional?

Várias correntes teóricas do pensamento, com particular destaque para as de feição Grácio, Bulle defendem a tese de que a escolha do percurso profissional está associada ao trajecto escolar do aluno. Assim, a hipótese empírica a testar seria: “quanto maior ou mais elevado for o aproveitamento, maior será a probabilidade de investimento escolar em áreas privilegiadas e de maior complexidade” (Grácio, 1997;p.18). O Ministério não tem disponível informação sobre a escolha dos cursos ao nível de Concelhos, não sendo possível testar esta hipótese devido a deficiência de cobertura de informação. Mas, optou-se por testar a escolha do ensino regular, tipicamente vocacionado para continuidade ao nível superior, enquanto a

escolha pelo profissional estaria mais associada ao mercado de trabalho. Ao correlacionar a «taxa de retenção no ensino obrigatório (9ºano) e o «nº de alunos matriculados no ensino regular», observa-se que, nos Concelhos onde existe maior aproveitamento escolar, diminui a escolha por cursos profissionais ($r=-0,178$). Existe, pois, uma relação linear inversa, muito embora com intensidade muito fraca, mas significativa a 1% (Tabela 42).

Tabela 42 – Correlações entre taxa de aproveitamento e tipo de ensino.

	Taxa de Aproveitamento no 9ºano
ensino profissional	-,178**
ensino regular	,071ns

Nota: ** $p<0,01$; ns = não significativo

De seguida, aplica-se o modelo ao segmento do ensino regular, tendo como objectivo analisar o impacte das várias dimensões em análise na escolha desta via (Tabela 43).

Tabela 43 – Correlações entre a ensino regular e os modelos de desigualdades e sócio-organizacional.

	Ensino Regular
Desemprego	-,110*
Literacia e Riqueza	,016ns
Emprego Juvenil e Secundarização	,197**
Taxa de retenção no 9ºano	,166**
Nº escolas profissionais	-,127**
Densidade Populacional (Hab/km)	,034ns
Escola inserida em centros com <2.000 hab	-,206**
Escola inserida em centros com >1.999 hab e 10.000hab	-,196**
Escola inserida em centros com >=10.000 hab	,252**
Desvio-etário	-,530**

Nota: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; ns = não significativo

A variável mais importante do perfil do grupo que escolhe o ensino regular é, por ordem de importância, a «oferta formativa» e a «literacia e riqueza». Observa-se que nos

Concelhos com maior oferta formativa e maior nível de capitais económicos e culturais é maior a proporção de alunos inscritos no ensino regular. Inversamente, nos Concelhos com maior proporção de alunos com população com menores recursos económicos é menor a proporção de alunos inscritos neste tipo de ensino (Tabela 44). No caso, as variáveis de localização da escola, o trajecto do aluno, o investimento em cultura pelas Câmaras, a oferta formativa profissional, foram excluídas do modelo. A variância explicada é bastante elevada (r^2 ajustado de 0,927).

Tabela 44 – Impacto da estrutura das clivagens e estrutura organizativa escolar no ensino regular.

	Standardized Coefficients	T	Sig.	Correlations		
	Beta			Zero-order	Partial	Part
Nº de escolas secundárias públicas	,737	20,762	,000	,950	,784	,342
Emprego Juvenil e Secundarização	,109	6,368	,000	,261	,361	,105
Desemprego	-,074	-4,495	,000	-,049	-,264	-,074
Literacia e Riqueza	,112	5,038	,000	,648	,293	,083
Nº de escolas secundárias privado	,149	5,004	,000	,814	,291	,083
R² ajustado	,927					

Nota: Variável dependente: Proporção de alunos matriculados no ensino regular

Estes resultados alentam a tese de que a escolha pelo ensino regular, específico para continuidade de estudos superiores, está relacionado com o capital educativo e económico das populações. Estes dados não confirmam, em parte, as conclusões de alguns especialistas de que “quanto mais elevado for o aproveitamento, maior será a probabilidade de investimento escolar em áreas privilegiadas e de maior complexidade”(Grácio, 1997). Em estudos longitudinais, era importante ter o indicador do trajecto dos alunos, em particular, ao nível das classificações obtidas durante os vários anos de escolaridade, com o objectivo de analisar o impacto da variação das notas em função das áreas de estudo. Os resultados demonstram que a procura do ensino secundário é principalmente determinada pela acessibilidade de oferta formativa.

De seguida procurar-se-á testar o efeito das variáveis socioeconómicas, oferta formativa e insucesso escolar na explicação do perfil dos alunos dos cursos profissionais, com o objectivo de medir qual das variáveis detém com maior poder explicativo.

As correlações confirmam que, nos Concelhos com maior oferta profissional, é maior a opção pelo ensino profissional. A dimensão «desemprego e pobreza» e a densidade populacional não são estatisticamente significativas na explicação da eficácia escolar (tabela 45). Paralelamente, nos Concelhos com forte peso da «taxa de actividade juvenil», associada à predominância do «sector secundário», e nos Concelhos com maiores recursos educacionais e poder de compra diminui a escolha por cursos profissionais. De referir que esta correlação apresenta valores residuais (Tabela 45). Os dados não confirmam a tese do efeito positivo do desemprego e na procura do ensino ($r=0,087$, $p>0,05$). A relação não é estatisticamente significativa, a um nível de significância de 5%.

Tabela 45 – Correlações entre o ensino profissional, dimensões socioeconómicas e retenções.

	Desemprego	Literacia e Riqueza	Emprego Juvenil e Secundarização	Taxa de retenção no 9ºano	Nº escolas profissionais	Densidade Populacional (Hab/km)
Ensino profissional	,087ns	-,108*	-,122*	-,077*	,167**	-,063ns

Nota: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; ns = não significativo

A incorporação de todas as variáveis no modelo, com o objectivo de analisar o impacto destas variáveis na explicação da escolha do ensino profissional, permite concluir que a variância explicada é de 35% e que apenas quatro factores têm algum peso significativo na explicação pelo ensino profissional: as 3 dimensões socioeconómicas e o insucesso no ensino obrigatório. As variáveis referentes à oferta formativa, despesas da Câmara em cultura e desporto e alunos com mais de 18 anos foram excluídas do modelo final, significando que não contribuem significativamente para o modelo.

Nos Concelhos com maior peso de «recursos educacionais e económicos» elevados e nos Concelhos com maior peso de «actividade juvenil (16-19 anos)» associada ao «sector secundário» é menor a propensão para a frequência dos cursos do ensino profissional. Nos

Concelhos com maior peso de população no desemprego e maior pobreza é maior a procura deste tipo de cursos. Vários estudos associam intimamente as classes populares e a orientação privilegiada para o ensino profissional. Guy Vincent reforça o conceito de desigualdades de oportunidade, afirmando que “crianças das classes populares uma inserção profissional real sob a forma de um trabalho operário, mas acantonando-as, desta forma, num destino operário.” (Guy Vincent *apud*, Vienne, 2005, p.663). Dir-se-ia chegado o momento de analisar se esta realidade francesa encontra eco reprodutivo em Portugal. Os resultados em análise corroboram esta tese: nos Concelhos onde existe oportunidade de emprego industrial (emprego juvenil e secundarização), é menor a opção pelas escolhas de cursos profissionais.

Os estudos qualitativos têm avançado para explicações de ordem sócio-cultural e trajectos escolares fracassados. Os dados ecológicos não confirmam que esta tendência da taxa de retenção do ensino obrigatório tenha efeito directo positivo na escola dos cursos profissionais. É de anotar ainda que as dimensões de clivagens explicavam 32% da variabilidade do modelo e adicionando o trajecto de insucesso do aluno no ensino regular, a variabilidade aumentou para 52% mas produzindo um efeito contrário ao esperado. Ou seja, com a inclusão no modelo da “taxa de retenção e desistência do secundário» constata-se que, 20% (0.452²) da variabilidade não explicada, passa a encontrar explicação pela entrada desta variável. Só uma análise mais detalhada e apurada, recorrendo a mais indicadores de diversa ordem, desde logo, atitudinais e comportamentais e, nomeadamente, a medição de fluxos de transição entre modalidade de ofertas, o trajecto do nº de retenção aluno, a rede de sociabilidades, os níveis de indisciplina, poderiam concorrer para dar esclarecimentos mais consistentes.

Tabela 46 – Impacto da estrutura das clivagens, trajecto do alunos no ensino profissional.

	Coefficiente Estandartizado	T	Sig.	Correlações		
	Beta			Zero-order	Partial	Part
Taxas de Retenção e Desistência Secundário	,412	6,359	,000	,452	,484	,385
Literacia e Riqueza	-,493	-7,972	,000	-,373	-,570	-,483
Emprego Juvenil e Secundarização	-,312	-4,777	,000	-,357	-,384	-,289
Taxa de retenção no 9ºano	-,191	-3,030	,003	-,040	-,255	-,183
Desemprego	,145	2,318	,022	,185	,198	,140
R² ajustado	,516					

Nota: Variável dependente: Proporção de alunos matriculados no ensino profissional

Em síntese, é de realçar que, no modelo testado para o ensino profissional, os resultados não confirmam a tese das opções escolares pelo profissional estarem directamente associadas aos trajectos de escolares de insucesso do ensino obrigatório. Observa-se, antes, que o indicador mais importante é a “transferência de alunos de um tipo de via de ensino para o outro” (do regular para o profissional) que poderá ser explicada pelo insucesso obtido no ensino secundário regular. Com base no modelo de regressão, observa-se que, nos Concelhos com elevada «taxa de retenção e desistência no ensino regular», associada a «desemprego e pobreza», é maior a proporção de alunos nos cursos profissionais. A entrada no modelo da variável «desemprego e pobreza» teve um efeito de 4% (0.198^2) da variabilidade não explicada que passa a ser explicada pela entrada desta variável e que, portanto, 16% da variabilidade total $(1-0.205)*0.198$ seria explicada pela entrada desta nova variável. Ainda de referir que as desistências ou insucesso no 12^a ano não têm efeito positivo na angariação de alunos para o ensino profissional. Assim, a transferência de alunos com insucesso no ensino regular tem maior efeito explicativo na escolha do ensino profissional do que a dimensão desemprego e pobreza. Ainda de salientar que o trajecto de insucesso no ensino obrigatório não produz o efeito esperado de entrada imediata no ensino profissional.

Conclusão

Tratando-se de um estudo exploratório de pesquisa visou-se descortinar os principais factores explicativos da eficácia educacional, utilizando a metodologia ecológica com recurso às técnicas multivariadas. O principal objectivo consistiu em determinar as dimensões socioculturais e organizacionais de explicação da taxa bruta de escolarização. Este tipo de abordagem, a escolha da unidade de análise e metodologia e técnicas utilizadas estão praticamente ausentes dos estudos nacionais, mas têm uma forte tradição nos países anglo-saxónicos.

Ao analisar o efeito de algumas dimensões mais centrais ao modelo analítico do *handicap social*, retiram-se algumas conclusões que se passam a enunciar de forma sucessiva e sucinta:

- i. Ao analisar o efeito de várias dimensões de caracterização socioeconómica, observa-se, na *dimensão família*, que os indicadores mais importantes na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» são, por ordem de importância, a «taxa de divórcio», a «proporção de núcleos familiares monoparentais» e a «proporção das famílias numerosas (com 3 ou mais filhos)». As novas formas de organização doméstica (indicadores taxa de divórcio e monoparentalidade), diferentemente do que avançam alguns autores, tendem actualmente a induzir um efeito positivo na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Inversamente, nos Concelhos marcados por um peso elevado de organizações familiares mais tradicionais e com maior peso relativo de «núcleos familiares com mais de 3 filhos», diminui a «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» ($r=-0,139$). Os resultados comprovam que as oportunidades de êxito do sistema escolar estão associados à dimensão da família. Com efeito, as famílias numerosas, em geral associadas a sectores sociais mais desfavorecidos, tendem por isso a investir menos na continuação dos estudos.
- ii. Ao analisar o efeito da dimensão populacional, detecta-se que nos Concelhos com forte proporção de envelhecimento populacional, associados a zonas mais despovoadas do país e com menores recursos económicos, culturais e sociais, existe menor predisposição para continuar estudos. Assim, os locais de maior desequilíbrio demográfico e défice em

termos populacionais, associados a uma menor oferta escolar, revelam menor a eficácia escolar.

- iii. Ao analisar o efeito do mercado de trabalho e riqueza, conclui-se, pela análise dos resultados, que as variáveis que melhor explicam a variação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» são, por ordem de importância, o «poder de compra», a «taxa de actividade feminina» e a «proporção de população no sector primário». Os resultados indicam que o poder de compra, enquanto indicador privilegiado do conceito de capital económico no sentido de Bourdieu, produz um efeito directo positivo na eficácia escolar, enquanto a integração sócio-profissional das mulheres, associada a uma mais forte presença do sector primário, apresentam um efeito inverso na eficácia educativa.
- iv. Ao comparar as duas dimensões, capital económico e capital cultural, observa-se que o capital educacional, enquanto elemento relevante deste último, é mais importante na explicação de eficácia do sistema educacional do que o económico. Estes resultados vão na linha de uma das teses mais importantes do modelo analítico do *handicap sócio-cultural*: “As fracções mais providas de capital económico – ao contrário das que possuem quase que exclusivamente capital cultural – tenderiam a não conceder uma prioridade tão acentuada ao investimento escolar. Por fim, e tendo ainda como referência o modelo de *handicap sócio-cultural*, os resultados corroboram estudos anteriores que concluem que populações com mais elevados graus educacionais tendem a reproduzir níveis mais elevados de procura de estratégias de escolarização. Em termos comparativos, também é possível concluir que os recursos educacionais e culturais são os elementos de clivagem que produzem maior diferenciação na eficácia do sistema escolar.
- v. Vale salientar ainda que o fenómeno da desintegração socioprofissional (desemprego) e pobreza (rendimento social) se revelou como um forte factor explicativo de peso negativo na explicação da eficácia do sistema, sendo possivelmente o factor que mais contribui actualmente para as desigualdades de oportunidade de acesso ao ensino.
- vi. Numa outra linha interpretativa e centrada nos alunos que saíram do sistema – o abandono escolar – observa-se que estrutura das clivagens explica 52% da variabilidade da taxa de abandono escolar e o maior peso explicativo, por ordem de importância, vai para a dimensão «desemprego e pobreza», seguida do «emprego juvenil e secundarização». Constata-se, assim, que nos Concelhos com maior «taxa de desemprego» e maior «taxa de actividade juvenil (16-19 anos)», associadas à proeminência do «sector secundário», tendem a apresentar uma maior proporção da «taxa de abandono escolar». Assim,

retomando como referência o modelo de desigualdades sociais, pode-se concluir que este modelo analítico apresenta maior peso explicativo no segmento populacional que abandona a escolar, mas revela, em termos comparativos, menor poder explicativo para o caso dos alunos que se mantêm ou “retomaram” o ensino. Aqui, uma avaliação da performance dos resultados por áreas de estudo e da “performance dos alunos” através de avaliações internas e externas dos resultados obtidos pelos alunos produziria certamente uma ainda maior diferenciação, na medida em que é expectável que os alunos oriundos de famílias com elevados recursos educacionais e económicos tenderiam a escolher áreas socialmente mais valorizadas em termos económicos e simbólicos, nomeadamente a escolha preferencial por áreas técnicas em detrimento às áreas humanísticas.

Apresentam-se, de seguida, os resultados da análise das dimensões associadas ao modelo socio-institucional.

- vii. Ao analisar o contributo do uso de tecnologias de informação na explicação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário», verifica-se que o acesso a novos recursos informáticos e computacionais tem um efeito positivo na eficácia escolar. A introdução das novas tecnologias nos estabelecimentos de ensino constitui um reflexo da situação de atraso da aquisição do acesso aos novos recursos informáticos, tendo, em última análise, repercussões na aquisição das novas competências exigidas na era de globalização da economia, bem patente no conjunto de indicadores estruturais europeus. Num estudo comparativo, Susana Cruz identifica os principais padrões de escolaridade de Portugal num quadro comparativo com os outros países europeus. A partir da análise de dados da OCDE, refere que “Grécia e Portugal reforçam uma situação muito desfavorável [...], sendo os [países que] oferecem menos condições ao nível de recursos que acompanham o desenvolvimento de competências em direcção a uma sociedade da informação e do conhecimento, altamente tecnológica nos seus variados contextos sociais” (2005,p.143). Face a esta realidade, um estudo interessante a desenvolver seria o de avaliar as competências adquiridas pelos alunos, quer pela via formal do ensino, quer pela via

informal no mercado de trabalho³², ou seja, centrar a análise do uso que os diferentes actores fazem das novas tecnologias de informação e comunicação. Por outro lado, será necessário avaliar as repercussões desta desigualdade de acesso e uso das novas tecnologias. Para muitos autores da corrente crítica (Sebastião 1998; Vieira 2005) “a questão central passou a ser a de saber se a economia do conhecimento é susceptível de provar ser uma base mais segura para a igualdade de oportunidades educativas – e em caso negativo, quais são as formas de ocultação que poderiam despoletar” (Dale, 2003,p.7, *apud*, Vieira,2005). Partindo da hipótese de que existe uma assincronia entre as certificações escolares obtidas e a sua funcionalidade no mercado de trabalho, em parte devido à rigidez dos planos curriculares e à adaptação inadequada e/ou inexistente aos mesmos por défice de incorporação do currículo pelos agentes educativos, urge conhecer os efeitos desta experiência, a longo prazo. Além disso, considerando-se que a instituição escolar se tem revelado uma esfera conservadora, com muitas rotinas, processos e hábitos instalados – ou, como diz Castro, “imbuída de uma idiossincrasia caracterizada pela rigidez das normas e dos hábitos de ensino” (Castro, 1998: p.31, *apud*, Vieira, 2005) – é expectável que exista um desfasamento da incorporação do novo currículo e das práticas e métodos pedagógicos. Esta hipótese explicativa é indirectamente tratada no ponto seguinte.

- viii. Na análise do perfil do corpo docente, enquanto dimensão isolada na análise, observa-se que o «índice de envelhecimento» do corpo docente tem efeito directo relevante na variação da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Uma leitura interpretativa plausível para esta tendência do peso da experiência educativa na eficácia educativa poderá estar camuflada por outros factores, nomeadamente, pelas características da própria escola (qualidade da escola), perfil dos alunos, meio envolvente. É sabido como os professores com mais tempo de serviço tendem a escolher preferencialmente escolas denominadas de “qualidade”, as melhores turmas, os melhores horários e, em última análise, apresentam um maior conhecimento do funcionamento da escola e da sua gestão. Sem desprezar este resultado, urge avaliar o “cumprimento” do currículo, tendo como objectivo avaliar a eficácia da sua incorporação ao nível de mercado de trabalho. Uma estratégia para superar esta tendência de desarticulação entre

32 O documento da Comissão Europeia, datado de 2001, denuncia o défice em termos de formação de professores e formadores e afirma que este défice representa um entrave à utilização das novas tecnologias na educação.

as práticas curriculares e o mercado de trabalho passa por uma configuração de acções adequadas às populações juvenis, implicando o envolvimento de todos os professores da turma na construção de uma finalidade comum obtida em função das características da turma (p. ex. perfil da turma, levantamento das necessidades e das expectativas, etc.) e das características regionais e locais (p. ex., adequação do uso das tecnologias de informação).

- ix. Um ensino de qualidade assenta, segundo Cohen (1980), em 6 seis dimensões, a saber: i) competência em métodos específicos de ensino, ii) empatia com os alunos, iii) estrutura e organização adequada, iv) grau de dificuldade apropriado ao perfil de alunos, v) forma de relacionamento com os alunos, vi) *feedback* aos alunos. Nesta linha argumentativa, parece que as experiências de ensino, associadas a um corpo docente estável, produzem tendencialmente um efeito positivo na eficácia do sistema escolar.
- x. A opção pela não inclusão das regiões no estudo, fica a dever-se ao facto de se considerar, tal como sugere Fitzpatrick, que o efeito regional é observável através da estrutura da escola. Neste estudo apenas testamos o efeito da localização das escolas. Aí, observou-se que as escolas urbanas tinham um maior peso explicativo na «taxa bruta de escolarização no ensino secundário» do que as escolas semi-urbanas e rurais.
- xi. Em síntese, poder-se-á concluir das dimensões da estrutura organizativa da escola estudadas (22 indicadores) que os indicadores mais importantes na explicação da eficácia do sistema escolar se centram na necessidade de alargar a rede escolar de oferta formativa dos cursos profissionais em zonas urbanas, no aumento da procura formativa, num corpo docente estável e no investimento das câmaras em cultura e desporto. A acessibilidade à oferta formativa é actualmente o principal factor fomentador de desigualdade de oportunidades.
- xii. Ao acrescentar ao modelo sócio-organizativo o modelo das clivagens sócio-educacionais, observa-se que o modelo passou a explicar 39% da variabilidade da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário». Com a inclusão de todos os indicadores de ambos os modelos verifica-se que as variáveis mais importantes são, por ordem de importância: a literacia e riqueza, a oferta profissional e a localização urbana. Assim sendo, a eficácia escolar tende a ser mais um problema estrutural do país do que um problema conjuntural de resolução imediata. Perante estes resultados urge uma intervenção coerente de políticas educativas que, muito embora só com efeitos a longo prazo, sejam claramente definidas de forma a, com rigor e firmeza, reduzirem estas desigualdades educacionais, as

quais têm tendência para se acentuar com os efeitos da globalização. Ainda no tocante aos dados analisados, observa-se que o modelo sócio-organizativo e o modelo sócio-cultural explicam ambos apenas 39% da «taxa bruta de escolarização no ensino secundário», significando que mais de 61% da taxa bruta de escolarização são explicadas por outros factores. Possivelmente, estes factores estão directamente relacionados com a necessidade intervenção das políticas educativas, no sentido de: fomentar vários modelos pedagógicos e metodológicos de acordo com a diversidade cultural; reforçar a estrutura organizacional de acordo com o meio sócio-educativo de inserção da escola; promover uma maior flexibilidade curricular em função do perfil de alunos dos cursos e maior autonomia e profissionalização da gestão escolar.

O enfoque nas escolhas pela via de ensino regular ou profissional, permitiu detectar que as escolhas são em si diferenciadas consoante o perfil de segmento estudado. Assim, observa-se que a decisão de continuar o estudo pela via tradicional, denominada via regular, é determinado principalmente pela acessibilidade de oferta formativa. Nos Concelhos com maior oferta formativa pública e privada, é maior a eficácia do sistema educativo. O que significa que, na decisão de continuar a estudar, o efeito de reprodução de capitais escolares de origem intergeracional apresenta menor poder explicativo do que a acessibilidade de oferta escolar. Possivelmente, na actual conjuntura, o efeito de reprodução de capitais escolares intergeracionais tem maior poder explicativo na *performance* educativa dos alunos, traduzida pela escolha de áreas de estudo e na escolha dos cursos ao nível da formação universitária. Por outro lado, observou-se que a procura do ensino profissional é determinada principalmente pela transferência de alunos do ensino regular por motivos de insucesso escolar neste patamar de ensino tradicional, seguida dos fracos recursos económicos.

Importa sublinhar que todas as conclusões deste estudo se mantêm válidas apenas no quadro desta aplicação estatística da metodologia ecológica. As conclusões aqui apresentadas dizem apenas respeito às associações entre as características sociológicas dos Concelhos e a distribuição espacial dos indicadores do sistema de ensino secundário. As correlações ecológicas detectadas neste estudo apenas são válidas para esta unidade de análise, não sendo portanto necessariamente extrapoláveis para o nível individual.

A complexidade e interligações da explicação da eficácia do sistema educativo não se pode reduzir ao estudo de unidade analítica e metodologias específicas, muito embora esta opção descritiva e exploratória permita esclarecer e demonstrar tendências actuais que de outra forma ficariam escamoteadas nas abordagens qualitativas. Vários estudos em Portugal têm recorrido a outras unidades analíticas: i) análises micro-sociais, que procuram explicar o insucesso pela vertente dos alunos, dos professores, da escola do bairro, da legislação, etc. ii) análises macro-sociais, centrando-se na política educacional, na estrutura organizativa, nos planos curriculares; na avaliação dos métodos pedagógicos, etc.. Finalmente, e sem quaisquer veleidade de exaustão da problemática objecto desta incursão exploratória de pesquisa, parece da maior importância considerar, tendo em vista pesquisas futuras de carácter sociológico, a necessidade de analisar o impacto das políticas educativas na transformação no tipo de cultura organizativa escolar, que se postula serem decisivas na reconversão desta tendência estrutural de ineficácia do sistema escolar português.

Bibliografia

AAVV (2004), *Eu Não Desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*, Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Abbott, R., Hill, K., Catalano, R. Hawkins, D. (2000). Predictors of high school dropout: a test of five theories. *Journal of Economic Psychology*. 92(3), 568-582. Acedido em 29 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Antunes, Pedro. (2003). Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 93-115. Acedido em 16 de Setembro de 2007 em <http://sociologiapp.isct.pt>

Archbald, A. A. (2004). School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study. *Sociology of Education*, 77, 283-310. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Ashworth, J., & Evans, J. L. (2001). Modeling Student Subject Choice at Secondary and Tertiary Level: A Cross-Section Study. *The Journal of Economic Education* 32(4), 311-320. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Azevedo, J. (2002). *O Fim de um ciclo? A Educação em Portugal no Início do Século XXI*. Porto: Edições Asa

Azevedo, J. (Ed.). (2000). *O Ensino Secundário na Europa, nos Anos Noventa*. Lisboa. Edições Asa.

Bankston, C. L. (2004). Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences. *Sociology of Education*, 77(2), 176-179. Acedido em 9 Out.2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Benavente, A., J., Campiche, J. Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim do Século.

Bettis, P. J. (1996). Urban Students, Liminality, and the Postindustrial Context. *Sociology of Education*, 69(2), 105-125. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.

Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context. *Sociology of Education*, 75(2), 99-122. Acedido em 11 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E., & LoGerfo, L. F. (2004). Social-Class Differences in Summer Learning between Kindergarten and First Grade: Model Specification and Estimation. *Sociology of Education*, 77 (1), 1-31. Acedido em 12 Out.2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Costa, A. F., Mauritti, R., Machado, F.L. & Almeida, J.F. (2000). Classes Sociais na Europa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, 9-43.

Cruz, S. (2005). Portugal, um lugar de fronteira na Europa - uma leitura de indicadores socieducacionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49,141-161.

Dale, R., (2008). Construir a Europa através da construção de um Espaço Europeu de educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 13-30. Acedido em 10 de Janeiro de 2009 em http://www.rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas.

Derouet, J. L. (2002). A Sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 5-16.

Douglas, A. A. (2004). School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study. *Sociology of Education*, 77 (4), 283-310. Acedido em 8 Out.2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Douglas, B. D., & Pribesh, S. (2004). When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior. *Sociology of Education*, 77, 267-282. Acedido em 27 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Dunteman, G. H. (1989). *Principal Components Analysis*. Newbury Park:Sage Editor.

Ferrão, J., & Almeida, A. N. (2000). Abandono Escolar precoce: Olhares Cruzados em Tempos de Transição. *Sociedade e Trabalho*, 10.

Fitzpatrick, K. M., & Yoels, W. C. (1992). Policy, School Structure, and Sociodemographic Effects on Statewide High School Dropout Rates. *Sociology of Education*, 65(1), 76-93. Acedido em 14 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Gärtner, M. (2001). Teaching Economics to Undergraduates in Europe: Volume, Structure, and Contents. *The Journal of Economic Education*, 32(3), 219-230. Acedido em 10 Out.2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When Can Schools Affect Dropout Behavior? A Longitudinal Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738. Acedido em 10 Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Grácio, Sergio. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-762.

Janosz, M. et al. (2000). *Early School Leaving; definition; prevalence, risk factors, screening. Unpublished manuscript*. University of Montreal.

Jarjoura, G. R. (1993). Does dropping out of school enhance delinquent involvement: Results from a large-scale national probability sample. *Criminology*, 31, 149-172.

Hill, M. M. & Hill, Andrew (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.

Hassnforder, Jean (org) (1990). *Sociologie de l"éducation: Dix ans de recherches*, Paris, L"Harmattan.

Humbert, B. Pierre (ir.) (1992). *L"échec à l"école: échec de l"école?*, Geneve, Delachaux e Niestlé.

Hurd, P. D. (1991). Closing the Educational Gaps between Science, Technology, and Society. *Theory into Practice*, 30(4), 251-259. Acedido em 17 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Kevin, M. F., & Yoels, W. C. (1992). Policy, School Structure, and Sociodemographic Effects on Statewide High School Dropout Rates. *Sociology of Education*, 65 (1), 76-93. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Kling, J. R. (1995). Interpreting Instrumental Variables Estimates of the Returns to Schooling. *Journal of Business & Economic Statistics*, 19(39), 358-364. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, 72(1). Acedido em 14 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003a). Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Lee, F., & IP, F. (2003b). Young school dropouts: levels of influence systems. *Journal of Yount Studies*, 6(1). Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.htm>

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social Support and Achievement for Young Adolescents in Chicago: The Role of School Academic Press. *American Educational Research Journal*, 36(4). Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Marburger, D. R. (2001). Absenteeism and Undergraduate Exam Performance. *The Journal of Economic Education*, 32(1), 99-109. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Marouco, João.(2003). *Análise estatística com utilização do Spss*. Lisboa.Edições Sílabo.

Martins, S. C., Mauritti, R., & Costa, A. F. (2005). *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: DGES/MCTES.

Martins, S. C. (2005). Portugal, um lugar de fronteira na Europa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 141-151. Acedido em 16 de Setembro de 2007 em <http://sociologiapp.isct.pt>

Mateus, S. (2002). Futuros prováveis. Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, 117-149. Acedido em 15 de Setembro de 2007 em <http://sociologiapp.isct.pt>

ME (2001). *Relatório Síntese dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária –Ano Lectivo 1999/2000*. NOPAE: Ministério da Educação.

ME (2003). *Cartografia do Abandono e Insucesso Escolares*. Ministério da Educação.

ME (2003). *Ano Escolar 2003/2004: Dados Globais de Referência*. Ministério da Educação.

ME (2003). *Jogar pelo Futuro. Medidas e Metas para a década*. Ministério da Educação.

Normand, R. (1980). Mercado, performance, accountability.Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 49-76 Acedido em 20 de Janeiro de 2009 em [http://www. http://rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas](http://www.rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas).

OECD. (2004). *Education at a Glance*. Paris, OCDE.

Pais, J.M. (1994). Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida. *Análise social*, 114, 945-987.

Pappámikail, L. (2004). Relações Intergeracionais, Apoio familiar e Transição Juvenis para a Vida Adulta em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, 91-116. Acedido em 16 de Setembro de 2007 em <http://sociologiapp.isct.pt>

Pestana, M.H & Gageiro, J.N. (1998). *Análise de dados para as Ciências Sociais*. Lisboa, Edições Sílabo

Perrenoud, P. (Ed.). (2002). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?*. Porto. Asa Editora.

Portugal, P. (2004). *Mistos e Factos sobre o Mercado de Trabalho Português: a Trágica Fortuna dos Licenciados*. Portugal: Banco de Portugal.

Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199-220.

Rumberger, R. W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-623. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. *Sociology of Education*, 63(4), 283-299. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Seabra, T. (1997). Estratégias Familiares de educação das crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 23, 49-70. Acedido em 10 de Outubro de 2007 em <http://sociologiapp.isct.pt>

Sebastião, J. (1998). Os dilemas da escolaridade: universalização, diversidade e inovação. In Viegas, J.M & Costa, A.F. (Coord.), *Portugal, que Modernidade*. Oeiras: Celta Editora, pp.311-327

Teodoro, A. & Graça, Aníbal. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26. Acedido em 10 de Janeiro de 2008 em http://www.rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas.

Vieira, M. A. N. (2005). *Educação e Sociedade da Informação - Uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escola*. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia para obtenção do grau de Mestre, orientada por Almerido Janela Afonso, Braga. Acedido em 16 Set. 2007.

Wall, Karin, (2003). Famílias monoparentais: caracterização e evolução das estruturas domésticas em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas* 43, 51-65. Acedido em 16 Set.2007 em <http://sociologiapp.isct.pt>

Wall, Karin & Lobo, C., (1995). A Família na Sociedade Portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas* 18, 173-194. Acedido em 16 de Setembro de 2007 em <http://sociologiapp.isct.pt>

Wang, M.C., Qin, J., & Chiang, C.T. (2001). Analyzing Recurrent Event Data with Informative Censoring. *Journal of the American Statistical Association*, 96, 1057-1065. Acedido em 10 Out.2007 em <http://www.jstor.org/journals/asa.html>

Índice Remissivo

A

abandono escolar	15, 18, 27, 50, 51, 82
análise de Regressão Linear Múltipla	6, 26, 28
Análise Factorial de Componentes Principais	32

C

coeficientes standardizados	29, 44
Concelhos	9, 10, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 86
corpo docente	3, 6, 7, 12, 14, 21, 22, 23, 24, 51, 57, 58, 59, 60, 71, 83, 84
corrente sócio-institucional	12
cultura escolar	13, 15

D

dados ecológicos	6, 26, 52, 78
dados estatísticos	5, 6, 21, 26, 31
dados omissos	4, 6, 30
dimensão familiar	16, 33, 34, 35
dimensão habitat	37
dimensão meio social	18
dimensão socioeducativa	46
dinâmicas de escolarização	16

E

ensino obrigatório	3, 6, 17, 22, 49, 50, 60, 64, 65, 74, 77, 78, 79
ensino profissional	3, 4, 8, 32, 66, 74, 75, 77, 78, 79, 85
ensino regular	4, 7, 8, 10, 22, 39, 45, 61, 62, 70, 74, 75, 76, 78, 79, 85
ensino secundário	3, 5, 6, 8, 9, 10, 18, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 54, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86
escolha da técnica	6, 26
estrutura organizativa de escola	25

F

fiabilidade	30
-------------	----

H

hipóteses empíricas	4, 6, 11, 26, 28
---------------------	------------------

I

indicadores estruturais	19, 82
insucesso escolar	3, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 39, 47, 76, 85

M

mercado de trabalho	16, 19, 23, 40, 41, 43, 48, 67, 74, 81, 83, 84
método dos <i>Mínimos Quadrados Ordinários</i>	32
metodologia	3, 6, 16, 24, 28, 80, 86
Ministério da Educação	8, 14, 15, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 52, 55, 56, 61, 62
modalidades no ensino secundário	8
modelos pedagógicos	14, 85

N

natureza dos dados	6, 26
novas tecnologias	14, 24, 53, 55, 60, 82, 83

O

oferta formativa	3, 5, 21, 22, 40, 52, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 72, 75, 76, 77, 84, 85
oferta profissional	62, 67, 73, 77, 85
organizativa escolar	13, 14, 20, 22, 72, 76, 86

P

padrões socioculturais	45
percurso profissional	74
programa SPSS	30

R

<i>r de pearson</i>	31
recursos económicos	10, 42, 50, 75, 81, 85

S

sociedade de informação	21
sociologia do currículo	20

T

técnicas multivariadas	28, 80
teórico do <i>handicap</i> sócio-cultural	7, 33
trajecto escolar	7, 17, 51, 68, 74

V

valores <i>missing</i>	30
------------------------	----

